

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Факультет философии и социальных наук

**Стратегические ориентации процесса
преподавания в современных условиях**

Материалы
5-ой научно-методической конференции
Факультета философии и социальных наук БГУ
Минск, 21 марта 2008 года

В двух частях

Минск
2008

Стратегические ориентации процесса преподавания в современных условиях

Материалы
5-ой научно-методической конференции
Факультета философии и социальных наук БГУ
Минск, 21 марта 2008 года

1 часть

Редакционная коллегия:
И. Л. Зеленкова, А. А. Легчилин

Рецензент:
доктор философских наук, профессор Я. С. Яскевич

Стратегические ориентации процесса преподавания в современных условиях. Тезисы 5-ой научно-методической конференции Факультета философии и социальных наук БГУ. Минск, 21 марта 2008 года. В 2-х частях. Часть 1. Редколлегия: И. Л. Зеленкова, А. А. Легчилин. – Мн., БГУ, 2008. – 64 с.

В данном издании представлены научно-методические материалы, посвященные различным аспектам современных образовательных стратегий.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|-------------------|---|
| ПРЕДИСЛОВИЕ | 6 |
|-------------------|---|

РАЗДЕЛ 1. Позиции преподавателей факультета

| | |
|---|----|
| <i>Зеленкова И.Л.</i> Основные аспекты инновационной методической деятельности на ФФСН | 7 |
| <i>Рубанов А.В.</i> Некоторые особенности организации учебного процесса на факультете в рамках стратегии перехода к инновационной модели образования | 11 |
| <i>А.А. Легчилин, Н.А. Кандричин</i> О концептуальных подходах к стандарту нового поколения первой ступени образования по специальности «Философия» | 14 |
| <i>Терещенко О.В.</i> Маркетинговый подход к планированию деятельности университета в условиях рынка | 16 |
| <i>Зеленков А.И.</i> Современное философское образование в условиях парадигмального плюрализма | 19 |
| <i>Кисель Н.К.</i> Информатизация образования как стратегия развития современной эдукологии | 22 |
| <i>Пузыревич Т.А.</i> Интерактивная стратегия в эдукологии современного университета | 25 |
| <i>Шубаро О.В.</i> Тенденции развития современного образования в высшей школе | 28 |
| <i>Украинец П.П.</i> Адаптация и качество образования студента: объяснение сущности взаимодействия и результативности | 32 |
| <i>Наливайко И.М.</i> Нужна ли научная новизна в учебном процессе? | 34 |
| <i>Кучко Е.Е.</i> Взаимосвязь образовательных и инновационных процессов | 37 |
| <i>Князева Е.И.</i> Учебное задание как средство достижения эффективной коммуникации и образовательной деятельности | 39 |
| <i>Клецкова И.М.</i> Структуры усложненного взаимодействия в процессе семинарского занятия | 41 |
| <i>Павлова А.Т.</i> Развитие креативных способностей у студентов | 45 |
| <i>Тихонова И.Г.</i> Критериальный подход к оценке эффективности личностно-ориентированного обучения в университете | 48 |
| <i>Титаренко Л.Г.</i> Инновационные методы активизирования творческого потенциала студента на контролируемых самостоятельных занятиях по социальным дисциплинам | 50 |

| | |
|---|----|
| Воробьева С.В. Использование провокационных вопросов в диалоге «преподаватель – студент» | 53 |
| Мицкевич В.В. Социальный капитал как фактор развития личности преподавателя | 56 |
| Гуцаленко Л.А. Роль личности преподавателя в идентификации и адаптации студента | 57 |
| Румянцева Т.Г. Значение личности преподавателя в учебном процессе | 60 |
| Лещинская И.И. Проблема профессиональной адаптации студентов отделения философии в контексте образовательного процесса | 62 |

Содержание 2-ой части сборника.

| | |
|-------------------|---|
| ПРЕДИСЛОВИЕ | 6 |
|-------------------|---|

РАЗДЕЛ 1. Позиции преподавателей факультета

| | |
|--|----|
| Барковская А.В. Курс «Философия и методология науки»: теоретические и методические аспекты преподавания | 7 |
| Дудко Е.А. Стратегия взаимоотношения с иностранными студентами в процессе преподавания философии | 10 |
| Бурова С.Н. Опыт использования интерактивных методов преподавания в высшей школе | 11 |
| Жукова С.П. К вопросу о перспективной методике преподавания этики в вузе | 15 |
| Врублевская Т.И. Восприятие студентами и преподавателями инновационных технологий в образовании | 18 |
| Беляева Е.В. Заочное образование как дистанционное | 21 |
| Фролова Ю.Г. Опыт использования сетевой образовательной платформы e-university в процессе преподавания курса «Медицинская психология» | 23 |
| Слепович Е.С., Поляков А.М. «Мишени» формирования профессионализма психолога-практика, работающего с детьми с особенностями психофизического развития | 25 |
| Фофанова Г.А. Роль диалога в формировании профессиональной идентичности студента-психолога | 27 |

| | |
|---|----|
| Дьяков Д.Г. К проблеме обучения студентов-психологов формированию механизмов целеобразования в затруднительных ситуациях у слабовидящих подростков | 29 |
| Смирнова Ю.С. Групповая форма работы при выполнении учебных заданий по психологии | 32 |
| Горбачев А.И., Сапожников В.О. Стратегические ориентации процесса преподавания психологических дисциплин на кафедре психологии ФФСН курсантам ВФ БГУ в условиях реформирования армии Республики Беларусь | 35 |

РАЗДЕЛ 2. Позиции студентов и магистрантов факультета

| | |
|--|----|
| Широканова А.А. О факторах, способствующих успешному процессу обучения | 37 |
| Мартысевич А.С. Возможности и проблемы использования информационных технологий в преподавании философских дисциплин | 40 |
| Абабурко В.А. К проблеме формирования педагогом эффективно действующей группы на базе обычной студенческой и взаимодействия с ней | 42 |
| Баешко Л.С. Философский клуб студентов ФФСН | 45 |
| Комаровский А.В. Преподаватель, предположительно учащийся | 49 |
| Воловикова В.В. Критерии восприятия и оценки преподавательского состава студентами | 52 |
| Палховская Е.Б. Мотивация к обучению студентов отделения философии и экономического факультета | 54 |
| Гаджиев Р.Д. Специфика преподавания в современном вузе в контексте отношения «студент – преподаватель» | 56 |
| Воскресенская Е.Д. Заочное обучение и его смысл | 59 |
| Бадак Е.И. Работа с первоисточниками на заочном отделении | 62 |

ПРЕДИСЛОВИЕ

Материалы сборника являются информационной основой организации *пятой научно-методической конференции* факультета философии и социальных наук Белгосуниверситета «*Стратегические ориентации процесса преподавания в современных условиях*», отражая разносторонний опыт методической работы преподавателей и ответную реакцию студентов, лучшие тезисы которых также включены в сборник.

Структурная композиция данного издания достаточно проста: *Первый раздел* объединяет работы преподавателей, *Второй раздел* – работы магистрантов и студентов. Логика построения этих разделов связана преимущественно с последовательным переходом от проблематики общего характера к более конкретным вопросам образовательного процесса. Тезисы, публикуемые в авторской редакции, отражают самые разнообразные аспекты восприятия преподавателями и студентами факультета тематики конференции и не обязательно совпадают с мнением редакционной коллегии.

Учебно-методическая комиссия факультета философии и социальных наук, инициировавшая проведение данной конференции, выражает благодарность преподавателям и студентам, принявшим участие в ее подготовке, а также деканату факультета философии и социальных наук за деятельную помощь в опубликовании сборника.

РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ

Позиции преподавателей факультета

И. Л. Зеленкова

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ФИЛОСОФИИ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

Опыт организации и проведения ежегодных факультетских научно-методических конференций, а также материалы, представленные кафедрами относительно практической реализации современных методик преподавания, позволяют подвести некоторые итоги по обозначенной в названии проблемы и высказать предположения перспективного характера.

Планируемая конференция текущего учебного года – пятая по счету. Тематика предыдущих конференций («Новационные методики преподавания социально-гуманитарных дисциплин», «Контролируемая самостоятельная работа студентов: состояние и перспективы», «Преподаватель – студент: особенности диалога в преподавании социально-гуманитарных дисциплин», «Условия и механизмы обеспечения высокого качества подготовки специалистов гуманитарного профиля») позволила зафиксировать целый ряд наиболее значимых аспектов методической работы и в определенной степени стимулировать творческую деятельность преподавателей в данном направлении. Одним из немаловажных позитивных факторов организации ежегодных факультетских методических конференций можно, без сомнения, считать привлечение к активному участию в этом процессе студентов, что позволило, например, пленарную часть конференции предыдущего учебного года построить на основании специальных *студенческих* исследований. Такой опыт дополнительно свидетельствует о том, что перспективы работы факультета, особенно в методической сфере, с необходимостью должны определяться ориентацией на созидание конструктивного *диалога* преподавателей и студентов. Очевидно, что именно такая установка является смыслообразующей и в процессе *инновационного методического творчества преподавателей*, более конкретная характеристика которого (на основании комплексной информации, располагаемой методической комиссией) может быть представлена в форме нескольких *обобщений*.

Частные методики инновационного характера используются достаточно *большим количеством преподавателей* факультета (в отличие от

комплексных методических моделей, которые, в силу большой «трудозатратности», применяются только несколькими преподавателями). В этом отношении *«коллективным лидером»* можно считать кафедру социальной коммуникации, *все* преподаватели которой (штатные, совместители, почасовики) используют современные методики преподавания, что определяется различными причинами, включая такое немаловажное обстоятельство, как «методическая ориентированность» руководителя коллектива.

Есть на факультете, разумеется, и *персональные лидеры*, не утратившие личный творческий энтузиазм, несмотря на то, что инновационная методическая работа практически не стимулируется внешними факторами. Более того, существует ряд неблагоприятных, непреодолимых на нынешний момент обстоятельств, препятствующих внедрению современных преподавательских методик: большие академические студенческие группы, комплектация которых определяется недостатком учебных аудиторий; размер аудиторий, ограничивающий возможности «микрогрупповой» методики; сложность доступа к технически оборудованным аудиториям; отсутствие достаточного количества рабочих мест преподавателей на кафедрах, затрудняющее индивидуальную работу со студентами и т.д. Инициативы методической комиссии (награждение лидеров Грамотами факультета, публикация методических материалов, ежегодное проведение методической конференции) не могут, конечно, серьезно повлиять на данные обстоятельства, однако они хотя бы в небольшой степени способны компенсировать недостаточность внешнего поощрения инновационной методической деятельности, *сущностно значимой* в образовательном процессе.

По *форме и содержательному наполнению* инновационные «внедрения», осуществляемые преподавателями факультета, достаточно разнообразны, что определяется спецификой учебных курсов, личностными особенностями преподавателей и целым рядом других, менее значимых факторов. Классифицировать методические инновации чрезвычайно сложно, что связано с неопределенностью вербального обозначения отдельных методик; некоторой долей релятивности в их индивидуальном понимании; «пересечением» отдельных методических приемов или «накладыванием» их друг на друга и т.д. Тем не менее, для более-менее системного описания инновационной методической деятельности на факультете, можно осуществить попытку такой *классификации*, с учетом понимания ее условности.

Прежде всего, следует обратить внимание на очевидное разграничение методических новаций по критерию *аудиторной либо внеаудиторной форм* работы со студентами в процессе преподавания. Они, разумеется, должны быть тесно взаимосвязаны, поскольку элементы, состав-

ляющие методическую специфику преподаваемого учебного курса, обуславливают соответствующие виды внеаудиторного общения со студентами. Наиболее распространенными и многофункциональными проявлениями внеаудиторной формы являются *индивидуальные консультации*, которые могут быть как вполне традиционными, так и новаторскими (в случае практической реализации установок, задаваемых методическими своеобразием преподаваемого курса). Многофункциональной формой внеаудиторной работы является также *организация студенческих кружков*, наиболее успешный опыт которой представлен кафедрой философии культуры (его описание можно найти в данном сборнике тезисов) и кафедрой философии и методологии науки (семинар студентов, аспирантов и магистрантов по актуальным проблемам социальной философии). Нельзя не обратить внимание и на *руководство преподавателями студенческими письменными работами*, палитра и, соответственно, целевое назначение которых достаточно разнообразны: письменное изложение результатов индивидуальных творческих заданий; различные по форме текстовые интерпретации; написание эссе и сочинений; подготовка материалов для создания глоссариев. Эти и другие виды письменных работ (в том числе предполагающие *использование электронной почты и/или общение в виртуальном пространстве*) могут использоваться как для контроля самостоятельной деятельности студентов, так и для проведения соответствующих практических занятий, т.е. трансформироваться в аудиторную форму. В данном контексте уместно также отметить, что разнообразные варианты проблемно-тематического анализа текстов весьма популярны на факультете и используются преподавателями в широком диапазоне функциональных значений.

Краткое описание методического опыта в сфере *аудиторной работы* может быть несколько систематизировано на основании выделения новаторских компонентов *лекционной и практической частей* преподаваемых учебных курсов. Что касается первой, то в ней факультетские методические инновации связаны преимущественно с ориентацией на так называемые «активные» лекции, предполагающие определенную степень вовлеченности студентов, введение элементов диалога и, возможно, сотворчества. Кроме того, некоторые преподаватели предлагают своим слушателям лекции проблемно-обзорного характера или активизируют их внимание с помощью заостренно-дискуссионного стиля представления информации. Довольно широко используются преподавателями различные *иллюстративные материалы* (кино-видео, схемы, результаты специально проведенных предварительных исследований и т.п.). Кстати говоря, эти и другие варианты «иллюстративного сопровождения» применяются и в организации второй части преподаваемых курсов – в проведении практических занятий.

Именно с организацией практических занятий связано наибольшее количество методических внедрений инновационного характера, которые преподаватели факультета практикуют соответственно специфике преподаваемых дисциплин и студенческой аудитории. Понятно, что эти методические опыты разнообразны в содержательном отношении и по форме: творческая адаптация известных методик, изобретение новых методических элементов, комбинирование различных методических форм. Наиболее интересными и перспективными видами частных новационных внедрений, используемых преподавателями факультета, являются следующие:

- методика работы с микрогруппами;
- диспуты, дискуссии, дебаты, «круглые столы»;
- деловые игры;
- учебные тренинги;
- практикумы;
- письменные работы в аудитории;
- презентации результатов предварительной самостоятельной работы студентов;
- привлечение к практическим занятиям других лиц («модераторов», «специалистов», «носителей особой информации»).

Все эти методические приемы существуют, разумеется, в *различных версиях*. Важно отметить, что их подлинно инновационный характер определяется содержательной и формальной «начинкой», адекватностью целевым ориентациям учебного курса, а это, в свою очередь, прямо зависит от профессионализма преподавателя и степени его творческого энтузиазма. Так, например, новационная «заостренность» *учебных тренингов* с очевидностью просматривается в таких их видах, как: «пишем детектив на управленческую тему», «строим офис» (профессор П.П. Украинец.), «борьба со стереотипами сознания» (доцент Ж.М. Грищенко.); *письменных работ в аудитории* – в выполнении «терминологических диктантов» или решении соответствующих учебному материалу задач (кафедра социальной коммуникации); *привлечения других лиц* – в беседе с представителями «групп риска» (доцент Л.В. Филинская.) и т.д.

Что касается *рейтинговой системы*, которую часто представляют в качестве несомненного лидера инновационной методической деятельности, то ее корректная оценка, на мой взгляд, невозможна без учета ее формального и содержательного статуса. Когда рейтинговая система используется исключительно как «накопительная модель», позволяющая преподавателю зафиксировать текущую успеваемость студентов и облегчить задачу итоговой оценки их знаний, она достаточно целесообразна, но выступает в своем частичном и преимущественно формальном значении. Эффективность рейтинговой системы изменяется в зависимо-

сти от степени ее «связанности» с программой преподавания дисциплины: в том случае, когда она является продуманной подоплекой целостной *концепции* преподавания курса и объединяет все методические внедрения (в том числе – инновационные), подчиняя их внятным целевым установкам, ее позитивная значимость несоизмеримо возрастает.

А. В. Рубанов

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ФАКУЛЬТЕТЕ В РАМКАХ СТРАТЕГИИ ПЕРЕХОДА К ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

В белорусской системе высшего образования, обществе в целом сегодня весьма активно дебатруется стратегия развития инновационного образования. Основная идея инновационной модели образования – переход на проблемно-и практикоориентированное обучение, усиление его междисциплинарной и исследовательской направленности.

В рамках Национальной программы развития инновационного образования Республики Беларусь на 2008-2010 годы и перспективу до 2015 г. в масштабах республиканской системы высшего образования предполагается, в частности, осуществить ряд мер по приближению процесса обучения к производству, практической деятельности в целом. Так, речь идет о создании учебно-научно-производственных объединений, включая открытие филиалов кафедр, научных лабораторий высших учебных заведений на предприятиях и в организациях, для которых готовятся кадры; специализированных лабораторий и научно-технических центров на базе вузов при финансовом участии заинтересованных предприятий и отраслевых министерств; совместных производств на базе заинтересованных предприятий при условии долевого участия вуза либо его подразделения в получаемой прибыли. Ставится задача разработать механизм привлечения профессорско-преподавательского состава к решению производственных и научных задач, обеспечив тесную связь вузов с научно-исследовательскими институтами отраслевых министерств и Национальной академией наук.

С целью повышения практической ориентированности учебного процесса планируется издавать конкурентоспособные национальные учебники нового поколения, включающие, помимо теоретической части, блок, направленный непосредственно на формирование практических умений и навыков, включая решение ситуационных задач, а также тестовый контроль. При разработке новых образовательных стандартов особое внимание предполагается уделять вопросам общего инновационного

и инновационно-менеджерского образования, в целом обеспечивать подготовку специалистов, владеющих методами, средствами и формами управления инновационными процессами.

Особый акцент делается на более активном и продуктивном использовании в образовательном процессе электронных информационных ресурсов. Издание новых учебников и лекционных материалов предполагается дублировать их воспроизведением на электронных носителях. В перспективе речь идет о создании электронных библиотек.

Важнейшее направление совершенствования учебного процесса в рамках инновационной стратегии развития образования – повышение качества учебных и производственных практик, в частности, за счет увеличения отведенного для них учебного времени, обеспечения студентов современными рабочими местами и привлечения к руководству практикой опытных преподавателей и специалистов-практиков, усиления практико-ориентированности дипломных проектов путем увеличения количества работ, выполняемых по заявкам предприятий и организаций.

Особое внимание предполагается уделить повышению качества и эффективности профориентационной работы на всем цикле освоения молодыми людьми своих профессиональных ролей: на довузовском уровне, на начальном этапе обучения в вузах, при выборе первого рабочего места и на стадии освоения профессиональных функций непосредственно на рабочем месте. С целью анализа проблем, возникающих в ходе освоения практической деятельности, выяснения востребованности или невостребованности тех или иных знаний, полученных в вузе, и внесения соответствующих корректив в учебные планы и программы будут создаваться системы мониторинга успешности профессиональной деятельности молодых специалистов.

Наконец, в числе важнейших ставится задача изучения и использования российского и европейского опыта развития инновационного образования, активизации экспорта образовательных услуг, создания системы международного сотрудничества в сфере образования.

Большая работа по развитию инновационного образования уже проводится в Московском государственном университете, в том числе на гуманитарных факультетах. Так, на философском факультете МГУ ведется разработка образовательных программ инновационного типа по следующим дисциплинам: философия образования, философия и история религии, философия сознания, философия и история европейской культуры, философия и история русской культуры, философия и методология принятия решений, философия языка, философия права. Формируется инновационный компонент магистерских программ по истории и философии науки и прикладной этике, причем руководителем последней является директор Института философии РАН академик А.А. Гусейнов.

На психологическом факультете МГУ разработаны новые специализации: психология безопасности, психология развивающего инновационного образования, психология конфликта и психология переговоров. Ведется разработка новых учебных курсов образовательных модулей по направлениям «Психология» и «Клиническая психология». Ставится как первоочередная задача внедрения в учебный процесс инновационных образовательных технологий: активных форм и методов обучения (ролевых, деловых, организационно-деятельностных игр, метода проектов, кейс-метода и др.), интерактивных способов взаимодействия преподавателя и студентов (дискуссий, тренингов, дебрифинга и др.), проведение мастер-классов и т.п.

Постараемся изложить первоочередные направления деятельности и меры, которые, на наш взгляд, предстоит осуществить на факультете в рамках перехода к инновационной модели образования. К ним можно отнести следующие:

- особое внимание при подготовке новых учебников, учебных пособий и учебно-методических комплексов на разработку блока, направленного на формирование у обучающихся умений и навыков практической деятельности, включая решение ситуационных задач;

- разработка и чтение инновационно- и практикоориентированных курсов: «Менеджмент инноваций», «Социология инноваций», «Профессиональное развитие и навыки карьеры», «Тренинг группового взаимодействия», «Развитие бизнеса», «Психология творчества» и др.;

- создание и размещение на сайте факультета электронных версий учебников, учебных пособий или учебно-методических комплексов;

- активизация профориентационной работы в период проведения педагогической и производственной практик студентов в средних школах, средних специальных учебных заведениях и средних учебных заведениях нового типа (гимназиях, лицеях, колледжах);

- поиск и внедрение в учебный процесс наиболее эффективных форм самостоятельной работы студентов, ориентированных на лучшее усвоение ими навыков практической деятельности (подготовка программ исследований и их проведение, написание эссе, собеседования по материалам первоисточников и монографических работ, разработка тестов и др.);

- увеличение в новых типовых учебных планах на две недели сроков производственных практик, организация прохождения этих практик в организациях и учреждениях – потенциальных работодателях;

- более тесная взаимоувязка тематики дипломных работ студентов с планами научно-исследовательских работ факультетских кафедр, а также организаций и учреждений – потенциальных работодателей;

- изучение конъюнктуры рынка труда по специальностям факультета, установление долгосрочных связей с организациями и учреждениями всех форм собственности, являющимися потенциальными работодателями, профилизация студентов старших курсов с учетом потребностей работодателей;

- внедрение системы мониторинга трудоустройства и профессиональной адаптации выпускников, развитие их корпоративных связей, создание Совета выпускников ФФСН;

- поддержка международного сотрудничества в сфере образования, в том числе студенческих обменов, внедрение с этой целью кредитно-зачетной системы и, как первый этап, разработка по всем специальностям информационных пакетов-модулей.

А.А. Легчилин, Н.А. Кандричин

О КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДАХ К СТАНДАРТУ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФИЛОСОФИЯ»

С 1 сентября 2008 года в высшем образовании Республики Беларусь вводятся новые стандарты, которые приходят на смену предыдущей подготовке специалистов. Данные государственные стандарты явились следствием новых современных требований в сфере образования и их отражением в Законе Республики Беларусь «О высшем образовании», который вводит двухступенчатую систему подготовки.

В соответствии с данной стратегией подготовлен и государственный стандарт первой ступени по специальности «Философия». Разработчики исходили из следующих концептуальных положений его реализации в контексте требований современности.

Профессиональная подготовка специалистов в области философского знания значительно отличается от аналогичной подготовки в других областях знания, что вызывает значительные трудности при организации учебного процесса. Основная проблема связана с принципиальным отсутствием некой философии вообще, плюрализмом философского знания, реальном функционировании в культуре различных философских ориентаций. В то же время существуют определенные основания, позволяющие отличать философское знание от нефилософского даже в случае радикально отличающихся друг от друга концепций. Соответственно от специалиста в области философии требуется знание огромного массива философских текстов, созданных различными мыслителями в течение почти двух тысячелетий. К тому же данные тексты могут быть прочита-

ны весьма различным образом. Очевидно, что программа обучения студентов требует выбора изучаемых текстов, исходя из определенной ориентации.

Предлагаемый стандарт ставит задачу представить в определенной цельности модель реализации основного замысла обучения студентов-философов.

В данном стандарте предусмотрены следующие ступени (циклы) реализации основ будущего специалиста. В цикле социально-гуманитарных основ предусматривается фундаментальная гуманитарная подготовка с акцентацией на национальные идентитеты.

В цикле естественнонаучных дисциплин фиксируется подготовка молодых людей в области современных научных знаний и информационных технологий, без которых невозможно жить и творить в XXI веке.

Среди всех циклов стандарта при подготовке профессиональных философов основное внимание сконцентрировано вокруг блока общепрофессиональных и специальных дисциплин. Прежде всего, это ориентация на историко-философскую основу. Она прочитывается как процесс формирования определенных традиций и соответствующих методов их осмысления. В той или иной форме студенты должны ознакомиться со всеми наиболее значимыми базовыми текстами истории философской мысли.

Второй составляющей, без которой невозможна подготовка специалиста с глубоким гуманитарным аналитическим мышлением, в котором нуждается современное белорусское общество, является усвоение соответствующих времени социально-философских теорий философии. Здесь акцент смещается в сторону посвящения студентов в теоретико-методологическую проблематику философского знания.

В цикле дисциплин специализации, которая может варьироваться в зависимости от ее актуальности во времени, предусмотрено до 14 спецкурсов на каждую специализацию. Это позволит обеспечить определенную индивидуализацию программ обучения, что явно необходимо в философском образовании.

Следует обратить внимание еще на ряд аспектов нового стандарта по философии. Подготовка сегодня философски образованного человека – это, прежде всего, ориентация не только на преподавательскую деятельность, но и на экспертно-аналитическую работу в гуманитарных областях современной жизни. Данное направление подготовки специалистов будет реализовано через ряд практик, запланированных в стандарте.

В каждом блоке предусмотрено определенное количество часов (до 10%) по выбору студентов, что также будет способствовать волеизъявлению определенных наклонностей студентов в сфере социально-гуманитарного образования.

Совершенно новой структурной единицей, не имевшей аналогов в предыдущих поколениях стандартов, появились так называемые «зачетные единицы». Их введение – следствие целесообразности гармонизации национальной и европейской архитектуры высшей школы. Перевод с курсовой на кредитную систему в перспективе станет основой для взаимного признания результатов обучения в системе ECTS (Европейская система трансферта кредитов). В конечном итоге это станет основой для соединения национальных образовательных традиций с передовым европейским и мировым опытом в области высшего образования, в том числе и по философии.

О. В. Терещенко

МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД К ПЛАНИРОВАНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ РЫНКА

Становление рынка образовательных услуг в Республике Беларусь. Образование – важнейший социальный институт, обеспечивающий межпоколенную трансляцию ценностей, воспроизводство квалифицированной рабочей силы; социальную мобильность населения и его адаптацию к социально-экономическим переменам. Уровень образования является важнейшей составляющей человеческого капитала не только отдельно взятой личности, но и страны в целом. В то же время, в большинстве стран мира, в том числе и в наиболее развитых странах, образование – платная услуга, предоставляемая самым широким слоям населения, стоимость которой определяется не только качеством образования, но и потенциальной возможностью обретения желаемого социального статуса и уровня доходов.

В Беларуси высшее образование находится на переходном этапе своего развития от социального института, полностью контролируемого, в том числе финансируемого, государством, к социальному институту, функционирующего в условиях рынка. Специфика данного момента состоит в том, что государство сохраняет большинство функций административного контроля за системой образования (включая, например, список общих для всех специальностей обязательных дисциплин, утверждение учебных стандартов и планов и т. п.), в то время как финансирование образовательного процесса все в большей степени становится функцией самих университетов. Определение численности бюджетного набора посредством долгосрочного планирования потребности в специалистах государственного сектора экономики, введенное в текущем учебном году, фактически завершает переход к рынку образовательных услуг, по крайней мере, в финансовом отношении. И государство на этом рынке стано-

вится самым крупным, но лишь одним из множества потребителей. Завершающееся, таким образом, становление рынка образовательных услуг делает целесообразным применение маркетингового подхода к анализу деятельности высших учебных заведений.

Сегментация рынка образовательных услуг. Рынок образовательных услуг сегментируется, как минимум, по трем критериям. Во-первых, различается возможный объем предоставляемых услуг: первое высшее образование; второе высшее образование, в том числе через систему переподготовки специалистов; курсы повышения квалификации, а также отдельные учебные курсы, семинары и тренинги.

Во-вторых, в широком диапазоне варьируют *потребности потребителя* – того, кто платит за образование. Существуют три больших класса таких потребителей: государство в лице Министерства образования, финансирующее подготовку специалистов для государственного сектора экономики; предприятия, оплачивающие подготовку специалистов определенного профиля, а также переподготовку и повышение квалификации своих сотрудников; частные лица, оплачивающие свое образование и образование своих детей. Соответственно, можно говорить о том, что университет действует одновременно на трех рынках: рынке государственных учреждений; рынке предприятий, который в последнее время принято обозначать аббревиатурой B2B (Business to Business); и рынке конечных (индивидуальных) потребителей, в качестве которых выступают студенты и их родители, – B2C (Business to Client). Если потребности рынков госучреждений и B2B достаточно очевидны – это получение специалистов, обладающих определенным набором академических, социально-личностных и профессиональных компетенций и способных выполнять определенные производственные функции, то потребности рынка B2C значительно более разнообразны. Получение профессиональной подготовки и/или определенных знаний является не только не единственной, но и не обязательной потребностью индивидуальных потребителей. Значительная часть студентов изначально не собирается работать по получаемой специальности. Высшее образование может рассматриваться ими как обретение социального статуса; расширение возможности трудоустройства на рабочие места, предполагающие наличие практически любого диплома о высшем образовании; повышение культурного уровня; следование традициям семьи; отсрочка действительной службы в армии или начала трудовой деятельности и т. п.

В-третьих, существенно различаются ресурсы, которыми располагают потребители образовательных услуг. Если на рынках госучреждений и предприятий это, главным образом, финансовые ресурсы и основные фонды (здания и оборудование, которые могут использоваться в образовательных целях), то на рынке конечного потребителя – это челове-

ческий капитал (способность получить государственную стипендию); социальный капитал (возможность получить стипендию или оплату целевого обучения предприятием с помощью родственников или знакомых); финансовый капитал (возможность оплатить образование и/или «поступление», а также содержать студента); структурные возможности (например, наличие вуза в населенном пункте/районе, где проживают родители или близкие родственники студента) и др.

Комплекс маркетинга применительно к высшему образованию. Классический комплекс маркетинга включает четыре составляющие – товар, цену, систему сбыта и продвижение. В нашем случае, *товар* – это состав образовательных услуг и их качество. «Государственный заказ» распространяется, главным образом, на подготовку новых специалистов, впервые получающих высшее образование. Предприятия предпочитают вкладывать деньги в переподготовку и повышение квалификации своих сотрудников, однако в некоторых случаях финансируют также подготовку специалистов «с нуля», в порядке получения первого высшего образования. Как государство, так и предприятия оценивают качество образования функционально, по приобретенным компетенциям, знаниям и навыкам.

Индивидуальные потребители дифференцированы значительно сильнее как по составу получаемых услуг, так и по критериям оценки их качества. Под качеством образования они могут понимать, например, престиж вуза; возможность обретения полезных связей; эксклюзивность получаемых знаний (профессии); возможность трудоустройства с получением достойной зарплаты; хорошие условия обучения (достаточное количество площадей, компьютеров и учебников); предоставление общежития; наличие военной кафедры; возможность участвовать в формировании учебного плана (выбирать учебные дисциплины); низкий уровень требований к абитуриентам и студентам («легко» поступить и учиться) и др.

Цена образовательных услуг – это не только стоимость самого обучения и содержания студента, но также, в соответствии с теорией человеческого капитала, трудовые затраты на получение соответствующего образования (потраченное время и силы) и «упущенная выгода» (деньги и блага, которые не были заработаны за время, потраченное на учебу). В этом контексте могут обсуждаться проблемы соотношения цены и качества образования или просто доступности образования.

Система сбыта предоставляет собой организацию учебного процесса: наличие дневного, вечернего и заочного отделений, курсов переподготовки и повышения квалификации; курсов доуниверситетского образования и подготовки к государственному тестированию; возможность дистанционного обучения; наличие сокращенных программ обучения;

возможность изучать отдельные курсы; предоставление кредита (рас-срочки платы за обучение) и условия кредитования, и др.

Наконец, под *продвижением* образовательных услуг мы понимаем привлечение как бюджетных средств, средств предприятий и индивиду-альных потребителей, так и студентов/слушателей в необходимом коли-честве и приемлемого качества по уровню подготовки и мотивации.

Продолжающийся демографический спад усугубляет проблемы, стоящие перед высшим образованием. Для их решения необходимы про-думаные маркетинговые стратегии, компромиссно сочетающие интере-сы университета и потребности различных групп потребителей образо-вательных услуг.

А. И. Зеленков

СОВРЕМЕННОЕ ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПЛЮРАЛИЗМА

Вопросы разработки и внедрения в реальный образовательный про-цесс новейших методических программ и современных технологий обу-чения всегда рассматривались в профессиональном сообществе как при-оритетные и востребованные. Вместе с тем важно понимать, что эффек-тивность использования методических новаций в образовательной дея-тельности предполагает наличие стратегической определенности относи-тельно мировоззренческих и содержательно-методологических аспектов преподаваемых курсов и дисциплин. Этот тезис приобретает статус без-условной констатации, когда речь идет о социально-гуманитарном и, в частности, философском образовании. Поскольку в последние годы мы являемся свидетелями перманентных реформ в системе среднего, высше-го и постдипломного образования, органичная связь и предметная корре-ляция между содержательными нововведениями и их методическим обеспечением далеко не всегда выглядит очевидной и конструктивной. Хотелось бы высказать некоторые соображения по этой весьма важной и актуальной проблеме.

Хорошо известно, что освоение постиндустриальных стандартов жизни предполагает опережающее развитие науки и образования как ба-зовых компонентов в структуре современных динамично изменяющихся обществ. Однако очевидно, что постиндустриальная перспектива не мо-жет восприниматься в форме абстрактного алгоритма, инвариантно рас-пространяющегося на все без исключения типы социумов. Эта перспек-тива должна быть адаптирована к конкретным социальным условиям и этнонациональным традициям, в контексте которых она только и может

стать реальной стратегией развития и успешного разрешения насущных проблем.

Современное белорусское общество являет собой весьма типичный пример транзитивной социальной системы. Это означает, что многие современные формы и технологии социодинамики, обнаруживающие свой позитивно-созидательный потенциал в различных странах либерально-демократической ориентации, не могут абстрактно и некритически использоваться в наших специфических условиях. Данное утверждение в полной мере следует отнести и к современным образовательным практикам.

Конечно, образование как социальный институт обладает колоссальным интеграционным потенциалом. Во все исторические эпохи образовательные системы были открыты для коммуникации и обмена знаниями, опытом и культурными достижениями. Сегодня эта тенденция приобретает явно выраженные черты глобализационного процесса, когда согласованность целей, принципов и программ обучения; стандартов качества образовательных услуг и международной сертификации учебных заведений становятся неотъемлемой характеристикой развития образования, в особенности на высших его уровнях. Однако каждая страна, конструируя свою национальную систему образования, должна реагировать на вызовы современности, всякий раз, адекватно соотносясь как с глобальными тенденциями, так и с локально-национальными целями и интересами. Именно с этих методологических позиций следует оценивать современную ситуацию в развитии философского образования в нашей республике.

Одной из особенностей этой ситуации является то, что она характеризуется очевидным парадигмальным плюрализмом.

О динамике образовательных парадигм принято говорить в разных контекстах. Так, в исторической ретроспективе, начиная с эпохи Возрождения вплоть до сегодняшнего дня, можно зафиксировать по меньшей мере три базовых парадигмы: гуманитарную, политехническую и социокультурную. Предпосылки первой из них были заложены в греко-римской школе, а в эпоху Ренессанса они проявились в программной ориентации на изучение человека в его природных и духовно-нравственных воплощениях.

Основоположником политехнической парадигмы считают Александра Гумбольдта, который обосновал необходимость инструментализации и профессионализации образования, связав его цели с освоением естественнонаучных и технических знаний.

В социокультурной парадигме, которая явилась своеобразной реакцией на издержки технократизма в образовании, акцент делается на многомерности образовательного процесса, который призван органично со-

единить ценности технологической эффективности и социокультурной приемлемости любых форм социальных инноваций.

Парадигмальное пространство современного философского образования также может быть рассмотрено через призму обозначенных выше исторических этапов развития образовательных практик. Однако при этом довольно сложно зафиксировать специфику философского образования с его интенцией на воспроизводство культурно-мировоззренческих и когнитивно-методологических оснований социальной деятельности и культуры.

Гораздо более продуктивной в этом отношении будет типология парадигмальных ориентаций, которая основывается на различных концептуальных стратегиях современного философствования (аналитическая, социально-критическая, экзистенциально-феноменологическая, герменевтическая, постмодернистская и др.).

Выбор одной из этих парадигмальных ориентаций (либо обоснованной их совокупности), как правило, осуществляется тогда, когда профессиональное сообщество интегрировано исследовательской традицией и продуктивно работающей «научной школой». В противном случае плюрализм парадигмальных оснований свидетельствует, с одной стороны, о своеобразном полицентризме и демократических ориентациях в процессе освоения классического и постклассического философского наследия. С другой, – о мировоззренческой неопределенности и релятивизме духовно-нравственных предпосылок философствования, что всегда свидетельствовало о кризисных симптомах в культуре и растерянности духа. На практике это проявляется в таких «странных» ситуациях, когда преподаватель вынужден выполнять роль эксперта по любым философским вопросам и претендовать на статус профессионала относительно необозримого множества идей, концепций и учений, аккумулированных философской традицией за более чем двухтысячелетнюю историю существования философии.

Одиозность этой ситуации заставляет некоторых преподавателей осуществлять профессиональный выбор в рамках иной парадигмальной дилеммы. Одни считают, что оптимальной ориентацией в процессе преподавания философии является установка на воспроизводство и интерпретацию истории философии (прежде всего – в ее классической традиции). Эрудиция и образованность в этом случае провозглашаются своеобразным эпистемологическим эталоном. Другие, сообразно духу времени, стараются максимально сосредоточиться на самых современных и модных философских течениях, событиях, персоналиях. При этом содержательная корреляция с социокультурной реальностью прошлых эпох или современного белорусского общества рассматривается как

своеобразный профессиональный реликт, дезориентирующий студента в сложной и полифоничной картине современной философии.

Как видим, и в первом и во втором случае, философия оказывается за пределами социально востребованного знания, способного конструктивно и профессионально влиять на поиск и обоснование перспективных стратегий развития культуры и духовного производства. В современных условиях, когда провозглашен четкий курс на максимальную результативность и социальное внедрение любых научных и исследовательских проектов, такая перспектива может оказаться весьма драматичной для философии как важнейшего компонента всей системы социально-гуманитарного образования. Одним из возможных направлений совершенствования философского образования, в частности, на Факультете философии и социальных наук БГУ, может быть разработка и внедрение в учебный процесс дифференцированных программ обучения.

В рамках, так называемой академической программы имеет смысл сохранить ориентацию на подготовку специалистов в области классической и современной философии с целью их дальнейшего обучения на постдипломном уровне и интеграции в перспективе в профессиональное сообщество. Вторая программа должна быть сориентирована на ту часть студенческой аудитории, которая не связывает свои профессиональные перспективы с академической и преподавательской деятельностью. Их задача – получить хорошее философское образование, расширить свой культурный кругозор, используя его впоследствии в других сферах деятельности.

Конечно, реализация такого проекта дифференцированного философского образования связана с большими трудностями и проблемами не только содержательно-методического, но и организационного, а также юридического порядка. Однако их преодоление возможно, а решение такой задачи позволило бы значительно оптимизировать существующую систему философского образования и приблизить его к реальной практике реформирования социально-гуманитарного образования в целом.

Н. К. Кисель

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЭДУКОЛОГИИ

Фундаментальные цивилизационные преобразования последней трети XX века поставили на повестку дня вопрос о переходе к новой стратегии развития общества на основе высокоэффективных технологий. Приоритетное развитие призваны получить информационные и мультиме-

дийные технологии, играющие роль катализатора как научно-технического, так и социально-экономического развития. В свою очередь, динамичное социальное развитие обнаруживает увеличивающийся разрыв между сложностью и новизной возникающих задач, с одной стороны, и приемами и методами их решения, выработанными в прошлом – с другой. Это обстоятельство предъявляет новые требования к формированию современной модели образования, призванной научить студента самостоятельно приобретать и актуализировать знания, обеспечивающей сочетание достаточно обширной общеобразовательной подготовки с возможностью глубокого постижения специальных дисциплин.

Успешное развитие современной высшей школы неотделимо от поиска новых средств и приемов, меняющих коммуникативную стратегию образовательного процесса. В настоящее время образование столкнулось с новыми реалиями: возникновением международного информационного пространства, а также с использованием мультимедийных электронных сред как средства обучения, обеспечивающего не только свободный доступ к информации, но и свободное оперирование разнообразными базами данных. Это в свою очередь радикально меняет коммуникативную стратегию образовательного процесса. Использование компьютерных сетей, электронных образовательных сред предполагает выработку нестандартных педагогических практик как в конкретных предметных дисциплинах, так и в межпредметном пространстве образовательного процесса, включающего научно-исследовательскую работу студентов. У студентов появляется возможность более эффективного индивидуального обучения.

Таким образом, информатизация и медиатизация образования сегодня отнюдь не являются внешними приметами повышения качества учебного процесса. За ними видится смена педагогической парадигмы, переход к принципиально новому типу обучения посредством организации более эффективной познавательной деятельности учащихся. Использование современных компьютерных и мультимедийных технологий знаменует собой смену парадигмальной рациональности в образовании на деятельностьную или мыследеятельностную.

Необходимость использования электронных сред образовательной практики высшей школы диктуется рядом особенностей психологии восприятия и усвоения информации, характерных для многих представителей современной студенческой молодежи. Сюда в первую очередь следует отнести клиповость мышления, недостаточно сформированные навыки анализа текста, затруднения в оперировании развернутыми концептуальными построениями. Будучи сформированными в процессе социализации, в частности, в стенах школы, эти особенности когнитивной деятельности студента существенно затрудняют для него процесс обучения. Ведь система трансляции и усвоения учебного знания в вузовской прак-

тике традиционно апеллирует к рациональным структурам психики и опирается на формально-логические структуры мыслительной деятельности обучающегося студента. Современные студенты отдают предпочтение электронным носителям информации по сравнению с традиционными бумажными. Более того, при подготовке к занятиям они предпочитают не фундаментальные книги, а справочную литературу, конспекты и сжатые хрестоматии. Иными словами, студенты предпочитают получать информацию в более простой и доступной форме. Эти обстоятельства побуждают искать формы сочетания традиционного обучения с новейшими информационными технологиями. Выходом из создавшейся затруднительной ситуации, на наш взгляд, может, в частности, служить визуализация предлагаемой студенту информации в электронных средах, дополняющая и развивающая традиционную университетскую эдукологию.

Основные преимущества использования информационных образовательных технологий заключаются в следующем:

1. Конкретно-личностная ориентация обучения. Предлагаемый студенту материал можно ранжировать по уровням сложности. Для студента открываются новые возможности для самостоятельной работы. Средства контроля и самоконтроля (тесты) обеспечивают пошаговый контроль за усвоением предлагаемой информации. Возможность самоконтроля меняет мотивацию учения.
2. Повышение степени усвоения материала. Информационные технологии строятся с учетом особенностей обучаемых студентов, в частности, учитывается начальный уровень подготовки учащихся. В текстовом материале содержатся опорные слова, подсказки, к которым может прибегнуть студент.
3. Расширение границ изучаемого предмета. Информационные технологии позволяют предоставить студенту обширный хрестоматийный и иллюстративный материал, а также сориентировать его в массиве дополнительной литературы по изучаемому вопросу.

Ввиду указанных обстоятельств, компьютерный способ представления знаний оказывается необычайно востребованным. Он обеспечивает растущую информативность образовательных технологий.

В настоящее время в фонде программных средств БГУ сосредоточены электронные учебники, обучающие программы, системы тестирования и инструментальные оболочки для их проведения. Но, к сожалению, учебные дисциплины социально-гуманитарного профиля представлены в фонде крайне недостаточно. Это, главным образом, мультимедийные средства, посвященные экономическим дисциплинам, психологии, языкознанию и истории, что делает необходимым дальнейшую активную разработку обучающих электронных сред и компьютерных учебных программ гуманитарного профиля.

Определенные позитивные результаты в работе на этом направлении получены на кафедре философии и методологии науки. Создана компьютерная программа тестового контроля и коррекции знаний в процессе сдачи зачета и экзамена по курсу «Философия» для студентов естественнонаучных факультетов. В настоящее время на кафедре начата работа над визуализацией лекционного курса по предмету «Концепции современного естествознания». Предполагается, что использование мультимедийных средств в лекционном процессе даст возможность ярко и образно представить информацию в рамках учебного знания, органически соединить строгую логическую последовательность в изложении тем лекционного курса с наглядными и запоминающимися образами, что будет способствовать успешному усвоению содержания учебного знания по данному предмету.

Т. А. Пузыревич

ИНТЕРАКТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ В ЭДУКОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Процесс перестройки современного университетского образования, существенно меняющий облик университета как образовательной и культурной среды, со всей остротой ставит вопрос о цели, методах университетского образования, оптимальных технологиях его осуществления. Трансформация системы образования сопровождается как становлением новых тенденций в ее развитии, так и кризисными явлениями в ее развертывании. Симптомы этого кризиса налицо. У подавляющего большинства студентов отсутствуют необходимые сегодня коммуникативные умения и навыки самостоятельной работы над конкретными практическими задачами, учебными и научными текстами. Имеют место затруднения в эффективном и позитивном взаимодействии с преподавателем. В свою очередь, преподаватели испытывают неудовлетворенность традиционными образовательными практиками, а зачастую и растерянность методологического и психологического характера. Эти чувства имеют глубокие корни в сложившейся на сегодня системе университетского образования, где преобладают ситуации созерцательно-вербального обучения.

Принципиально новой проблемой, которая возникла в процессе осмысления и практической реализации новой парадигмы учения на современном этапе развития университетского образования, является проблема характера знания, которое должно быть передано преподавателем и ассимилировано студентами. Это проблема учебного знания как центрального звена во взаимодействии преподавателя и студента.

Средняя школа, к сожалению, формирует у учеников пассивное восприятие предлагаемых им знаний. От них требуется запомнить и пересказать осваиваемый материал. Задача же высшей школы состоит в том, чтобы сформировать у специалиста-профессионала стиль научного мышления, а не навыки механического усвоения предлагаемых знаний.

Феномен учебного знания знаменует собой новую ситуацию в сфере образования, когда процесс обучения становится результатом интегративного взаимодействия основных агентов высшего образования: образовательной среды, преподавателя, студента, учебного заведения.

Учебное знание – это специально ориентированная информация по предмету, прошедшая через ряд операций и процедур трансформации с учетом ряда критериев и требований философско-гносеологического, методологического, педагогического и психологического характера.

Операциональная направленность учебного знания призвана обеспечить выпускнику высшей школы возможность эффективного включения в реальные производственные, научные и социальные технологии.

Однако инструментальный характер учебного знания не должен исключать таких важнейших его характеристик, как презентация этим знанием определенной научной традиции, как его способность влиять на формирование стиля научного мышления в определенной научной области.

Наконец, учебное знание, гетерогенное по характеру, сложное по целевому назначению, диктует новые формы собственного представления, репрезентации, контроля усвоения студентами.

В рамках новой парадигмы обучения особое значение приобретают студентоцентрированные методы обучения и оценивания его результатов. Так, ситуация зачета, а тем более экзамена в ее традиционной форме является поистине драматической, финальной кульминацией образовательного процесса. Регламентированная жесткость коммуникативной ситуации экзамена зачастую отличается субъективностью и случайностью, что является обратной стороной доминирования преподавателя и подчиненности студента.

Очевидная абстрактность и условность оценки как результата экзамена, считающейся к тому же результатом всего образовательного процесса, ставит традиционную форму экзамена на грань фальсификации учебного знания. Ценностная и технологическая инфляция традиционных коммуникативных практик формирования операционального учебного знания и его оценки ощущается многими преподавателями как вызов, отвечая на который они обращаются к инновационным технологиям обучения с использованием современных информационных ресурсов и дидактических приемов, в частности, интерактивных методов преподавания.

В учебном процессе интерактивные практики позволяют преподавателю создавать особую учебную среду, творчески конструировать учеб-

ную ситуацию, добиваясь повышения активности студентов в овладении знаниями и умениями, и, тем самым, улучшая качество обучения.

В свою очередь, студенты непосредственно ощущают результаты собственного учения. Оценка знаний, осуществляемая в частности на базе современных информационных технологий, использования тестовых сред, не относится на конец семестра, а осуществляется непрерывно. При этом она носит публичный характер и определяется на основе навыков и умений студентов.

Особый интерес у студентов вызывает такая форма интерактивной практики, проводимая в рамках семинарских занятий, как дискуссия по определенной проблеме. Специфика учебной дискуссии, в отличие от других видов дискуссий, заключается в том, что новизна ее проблематики относится лишь к группе лиц, участвующих в дискуссии, т.е. студентам в процессе обучения предлагается найти решение проблемы, которое уже представлено в науке.

Для преподавателя, организующего учебную дискуссию, результат известен заранее. Целью здесь является процесс поиска, который должен привести к объективно известному, но субъективно, с точки зрения учащихся, новому знанию. Роль преподавателя в такой дискуссии сводится к поддержанию определенного уровня взаимоотношений учащихся и выработки стратегии поиска истины. При этом следует помнить, что основной целью учебной дискуссии, как интерактивной формы практики, является высокий уровень усвоения учащимися научного знания.

Учебная среда существенно трансформирует мотивацию учения: в дело вступают такие стимулы как качественные и количественные характеристики результатов, стремление добиться личного признания не только у преподавателя, но и у референтной группы студентов. Тем самым усиливается личностная компонента, процесс учения приобретает черты новой образовательной парадигмы.

Использование в обучении интерактивных практик не только позволяет проявиться способностям каждого студента, но и активно способствуют их формированию и совершенствованию. Несомненным достоинством новых образовательных технологий является открывающаяся возможность создать ситуацию, в которой бы учащиеся самостоятельно открывали и конструировали знания. Ценность такого сформированного умения в процессе овладения будущей профессией и в социальной практике в целом не вызывает сомнения.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Система образования в высшей школе в последние десятилетия претерпела существенные изменения. Пути качественной трансформации процесса обучения объясняются значительно более высокими требованиями к современному специалисту.

Для того чтобы быть востребованным на рынке труда, специалист должен соответствовать определенным требованиям: обладать обширными и одновременно фундаментальными знаниями, а также практическими навыками применения теоретических знаний в различных условиях профессиональной деятельности; способностью быстро осваивать новые технологии; навыками самообразования; способностью осуществлять творческую и исследовательскую деятельность и многими другими.

Решение этих задач требует изменения подходов к подготовке специалистов в высшей школе, а также использования новых моделей обучения. Наибольшей популярностью в настоящий момент обладают подходы, связанные с развитием критического мышления, творческих способностей студентов. Следовательно, стратегия образования в вузе должна быть ориентирована не на трансляцию знаний в их традиционном, классическом понимании, а на организацию активных видов познавательной деятельности студентов.

Современная система образования в вузе должна осуществить переход от информативных к активным методам и формам обучения. Прежде всего эта установка может быть реализована через включение в учебную деятельность элементов проблематизации, научного поиска, разнообразных форм самостоятельной работы. Такая стратегия означает переход от практики воспроизведения к практике понимания, критического мышления, творческого поиска в процессе овладения будущей специальностью. Знания в их традиционном понимании сейчас менее востребованы в отличие от информации, дающей возможность будущему специалисту принимать правильное решение.

Современные учебные технологии должны быть ориентированы на выработку эвристических, поисковых способностей – не только учить, но и учить сомневаться, искать новую информацию, нестандартные подходы к классическим теориям. Соответственно, учебные курсы должны быть разработаны таким образом, чтобы не только информировать студентов о приращении знания в определенной области, но и развивать у них способности к овладению этими знаниями. Подобная установка сви-

детельствует о необходимости повышения эвристической составляющей современного процесса обучения.

Пути трансформации современной системы образования предполагают изменение традиционной роли преподавателя и студента в процессе обучения. Преподаватель выступает в роли педагога, менеджера, методиста, проектировщика (режиссера) образовательного процесса, а не транслятора учебной информации. В этом смысле необходимым является достаточно высокий уровень психологической подготовки современного преподавателя (он должен уметь учитывать разные стартовые возможности, интеллектуальное развитие обучающихся и многое другое); его эрудированность; знакомство с педагогическими основами использования новых информационных технологий; способность сочетать разные виды деятельности.

Соответственно, меняется статус и роль студента в процессе обучения. Из преимущественно пассивного получателя информации студент превращается в активного субъекта образовательного процесса; при этом его личностное развитие рассматривается как одна из главных образовательных задач.

Достижение значительно более высокого качества подготовки современного студента возможно через проблематизацию излагаемого учебного материала. В этом случае учебный материал излагается в виде проблемно-структурных блоков, а осмыслить глубину проблемы, предложить пути ее решения предлагается студенту под контролем преподавателя. Такой подход можно уподобить научному поиску, так как он осуществляется на основе инициирования самостоятельного поиска знаний студентом. Безусловно, такой подход требует особой организации процесса обучения и мастерства преподавателя в постановке проблем и задач.

Достаточно эффективной может быть организация процесса обучения, при которой содержание учебного материала представлено в законченных самостоятельных комплексах – информационных блоках. Такой подход реализует на практике принцип модульного обучения, при котором в рамках модуля (целевого функционального узла) объединены содержание учебного материала и технология овладения им, что предполагает разработку блоков упражнений и контроля.

Процесс обучения может быть представлен, таким образом, в виде отдельных курсов-модулей, овладевать которыми можно постепенно, что может быть связано с профильной или уровневой дифференциацией студентов, групповыми или индивидуальными потребностями.

Чрезвычайно востребованной и эффективной (при соблюдении ряда условий) на современном этапе является система дистанционного обучения.

Данная система, основанная на использовании современных компьютерных и коммуникативных технологий не только позволяет решать задачи обучения и повышения квалификации тех, кто территориально удален от научных центров, кто в силу физического состояния не имеет возможности присутствовать в учебной аудитории, но и позволяет повышать свой уровень образования любому человеку в течение всей жизни.

Если в недавнем прошлом полученные знания отражали объективную реальность и были актуальны в течение 20-25 лет, то в современном информационном обществе (в силу чрезвычайной динамики экономических и социальных процессов, высоких темпов развития научного знания, изменения источников получения информации) знания, полученные 5 лет назад, уже не отражают действительности и не востребованы на рынке труда. В этой ситуации становится актуальным непрерывное обучение в течение всей жизни («lifelong learning»), при котором виртуальными студентами становятся те, у кого нет времени или возможности заниматься аудиторно: бизнесмены, служащие, военные, пенсионеры и др.

Система дистанционного образования на первый взгляд во многом напоминает заочное обучение. Однако в современных условиях система дистанционного образования более эффективна и востребована, поскольку опирается на информационные и компьютерные технологии. Обучение посредством Интернет обладает рядом преимуществ: здесь реализуется идея открытого, социально-ориентированного обучения, предоставляющего возможность получения образования представителям всех социальных слоев. Интернет-образование предполагает значительное количество обучающихся, более широкий выбор учебных программ, постоянную обновляемость программ и электронных учебных пособий, невысокую стоимость обучения, гибкий график обучения, доступ к зарубежным источникам информации.

Кроме того, в рамках дистанционной системы обучения на практике реализуется принцип интерактивности, так как телекоммуникационная среда предназначена для общения миллионов. В данном случае важно постоянное взаимодействие преподавателя и студента (посредством использования электронной почты, ведения диалогов в режиме реального времени, проведения телеконференций).

Правда, следует учесть и определенные недостатки системы дистанционного образования. Так, обучаемый должен обладать элементарной самодисциплиной и самомотивацией. Подобная система обучения предполагает наличие у студента компьютера, доступа в Интернет, то есть необходимость технического и программного обеспечения. В определенном смысле общение через Интернет – это обезличенное общение, опосредованное, а из-за постоянной ориентированности на технические

средства, на виртуальную среду у отдельных людей может возникнуть интернет-зависимость.

Действительно, по сравнению с традиционной системой обучения (ориентированной, прежде всего, на среднего студента), в рамках которой ведущая роль в передаче знаний и навыков принадлежит преподавателю, использующему лекционно-семинарскую систему обучения, технологическая система обучения (дистанционная), способная учитывать разные уровни подготовки студентов, интеллектуальные и психологические особенности, а также опирающаяся на модульный принцип и виртуально-тренинговые средства обучения, кажется более востребованной современным обществом и прежде всего рынком труда.

Однако, учитывая, что есть преимущества и недостатки в каждой системе (в данном случае традиционной и дистанционной), следует отметить следующее. Современное вузовское образование должно гармонично сочетать наиболее эффективные подходы, свойственные обеим системам. На 1-2 курсах следует более ориентироваться на традиционную систему обучения, когда преподаватель благодаря непосредственному контакту со студентами на занятиях имеет возможность сформировать системное представление об изучаемой дисциплине, заложить фундамент знаний.

На старших курсах более эффективным будет использование методов и подходов, сформировавшихся в рамках системы дистанционного обучения. Следует более активно использовать умение современных студентов работать в информационной среде, пользоваться телекоммуникационными средствами для приобретения новых знаний. На этом этапе обязанностью преподавателя является оказание студентам помощи в нахождении дополнительной информации, предоставление ее в удобном виде (прежде всего изложение учебного материала в форме структурно-информационных блоков; создание электронных учебников, учебно-методических пособий с контролирующими заданиями и т.д.).

Особенно эффективна система дистанционного обучения при получении второго высшего образования, поскольку учитывает разные стартовые возможности обучающихся.

Таким образом, дистанционная система обучения в сочетании с наиболее позитивными наработками традиционной системы в наибольшей степени соответствует современным потребностям общественного развития и реально позволяет непрерывно совершенствовать свой уровень образования практически неограниченному количеству желающих.

АДАПТАЦИЯ И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТА: ОБЪЯСНЕНИЕ СУЩНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

Успех личности в любом виде деятельности зависит от ряда факторов, в том числе от её адаптированности к пространству (полю) этой деятельности (учебной, исследовательской, научной, художественно-творческой, производственной и т.п.). На протяжении жизни человек может не раз менять пространство своей жизнедеятельности, в силу обстоятельств или пожелания оказываться в различных социальных средах, исполнять различные социальные роли. И в каждой данной ситуации ему приходится познавать новую среду, находить в ней свое благодатное место или (по общепринятой терминологии) адаптироваться.

Адаптация (от лат. *adapto* – приспособляю) достаточно сложное по своей сути явление. В психологических науках ее определяют как *приспособление* строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды в целях нормального социо-биологического развития человека. Социологи акцентируют внимание на *активном освоении* личностью или группой новой для нее среды, процесс вхождения в новую среду с элементами обратного (личностного) влияния на эту среду. Понятие адаптации, появившись первоначально в биологии, в настоящее время вышло далеко за пределы и биологии, и медицины, и социологии и стало употребляться в технических, естественных, гуманитарных науках. В управленческих науках широко исследуются адаптивные структуры построения управляемых систем, не говоря уже о целых программах, формах и методах адаптации персонала. Адаптацию рассматривают и как процесс («шаги» приспособительных, «вхожденческих» действий), и как результат, уровень адаптированности личности в данной среде (начальная стадия, стадия терпимости, аккомодация и ассимиляция).

Каждый студент и все вместе, как и любые другие группы людей, проходят этот путь, оказавшись после школьного коллектива в новой среде, в новом статусе. Одни какое-то время ностальгируют по прежним школьным отношениям, ценностям совместной многолетней учебы, общения, которые кажутся лучшими, и им совсем не хочется принимать студенческие правила, вызывающим сопротивление. Другим (часто большинству) сразу нравится новая, менее контролируемая обстановка, особенно первые недели: семинаров ещё нет, какую-то лекцию можно «проспать», попросив старосту не отмечать отсутствие в журнале, а преподаватель всё равно не всех знает в лицо (тем более, когда «захватишь» последние ряды или спрячешься за спину впереди сидящего товарища).

Подобное «расслабление», возможно, и оправдано, и не заслуживает серьезного осуждения. Но если оно затягивается, что бывает с некоторыми (чаще слабовольными или ленивыми) студентами, то беды не оберешься: после первых же серьезных экзаменационных испытаний можешь оказаться вне стен вуза.

Как бы то ни было, но этап за этапом, шаг за шагом процесс адаптации постепенно реализуется: студент познает группу, в которой оказался, преподавательский состав, группа познает своего сокурсника и преподаватель познает своих студентов. «Притирка» происходит на основе двустороннего познания и признания ценностей и особенностей друг друга, общих правил вузовской жизни, труда. Конечно, стадия ассимиляции *никогда не может быть абсолютно полной*: каждая личность обладает своими особенностями, но социальная и профессиональная адаптация *предполагают признание индивидом* ценностей данной статусной группы, *правил «ее игры»*, коль человек добровольно в ней оказался. Потому студенту не грешно иной раз поступиться «собственной песней», тем более, что основные цели и ценности учебной группы и преподавательского состава – это и его личные цели и потребности: получить глубокие знания, навыки по избранной будущей профессии.

Легко ли студенту сразу постичь все житейские премудрости студенческой жизни и будущей профессии? Как их соединить? Студенческая жизнь коротка, а будущая профессиональная – несравнимо длиннее...

Обеспечить постижение житейских мудростей помогут несколько основных условий.

- Заинтересованность вуза в *своем* студенте, а студента – в *своем* вузе. Верно избранная будущая профессия рождает интерес, желание, потребность познавать все ее премудрости, историю, социальную значимость и т.д. Не просто познать, но еще и внутренне принять, полюбить, увидеть себя в будущей социальной роли. И тогда не трудно будет разумно распределить время на поисковую работу, образование и дружеские студенческие коммуникации, веселые вечеринки, студенческие праздники и т.п.

- Учебное заведение, как и его студенты, должно раскрыть себя в полном объеме, чтобы удовлетворить сполна поисковые потребности, интересы студента. А это означает необходимость иметь соответствующие доступные источники получения учебных и научных знаний, практических навыков и т.п.

- Развитие делового партнерства, заинтересованных возможностей преподавателя и студента в процессе постижения будущей профессии с учетом новых достижений в науке и технике, методологии и методике преподавания и обучения.

- Создание в учебном заведении, на факультетах, кафедрах, в студенческих группах корпоративного духа, всеобщей гордости и заинтересованности, заботы о престижном имидже своей профессии, своего учебного заведения и т.д.

Автор не претендует на какую-либо окончательную истину в разрешении сложнейшей проблемы адаптации. Скорее – это только некоторые размышления, начальное видение проблемы. Ясно лишь одно: требуется более глубокое изучение проблемы, разработка конкретных программ по многим направлениям, приложение совместных усилий всех заинтересованных. Ясно и то, что хорошая адаптация студента, добросовестное использование им создаваемых условий даст в конечном итоге хорошего специалиста стране. А учебное заведение, преподавательский состав испытает удовлетворение и гордость за результативное сотрудничество, социальные позитивные последствия.

И. М. Наливайко

НУЖНА ЛИ НАУЧНАЯ НОВИЗНА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ?

Широко известен факт, что одной из самых сильных сторон советской системы высшей школы являлась тесная связь науки и образования. Университетские профессора были не только квалифицированными преподавателями, они, как правило, были активно включены в процесс научных исследований, создавали значимые научные школы и направления.

Современное общество как никогда ранее требует развития наукоемких отраслей производства, равно как и квалифицированного научного прогнозирования социальных процессов. В силу этого создание значимого научного потенциала страны по необходимости должно стать одним из главных приоритетов общественного развития. Стартовой площадкой для этого движения, несомненно, был и остается университет, сфера высшего образования в целом, поскольку именно в ней происходит изначальное становление личности ученого, формирование его творческих и интеллектуальных интенций.

Однако сложные процессы социальных трансформаций, происходившие на постсоветском пространстве, к сожалению, не лучшим образом повлияли на сферу науки и образования. Возникновение независимых государств, придавшее новый импульс процессам становления национального самосознания и культурной самоидентификации, в то же время, повлекло за собой и такие проблемы, как разрыв сложившихся научных и академических взаимосвязей, замедление развития ряда науч-

ных направлений в силу объективных экономических трудностей и т.д. Кроме того, и сфера высшей школы претерпела существенные изменения, связанные, в том числе, и с реформой образования. Поэтому сейчас мы стоим перед сложной задачей выстраивания новой дееспособной научно-академической системы, которая отвечала бы новейшим запросам социально-экономического развития. На наш взгляд, это требует серьезного подхода, прежде всего, к сфере высшего образования. Причем, не только к так называемой университетской науке, но и к системе подготовки специалистов высшей квалификации. Не последнее место здесь занимает вопрос о взаимодействии научной и образовательной составляющих. Этот вопрос распадается, в свою очередь, на множество «подвопросов»: насколько «наукоемким» является современный учебный процесс, соответствует ли материально-техническая база университетов уровню развития современной науки, насколько отлажена система взаимосвязей между производством и вузовской и академической наукой и т.д.

В данном случае нас будет интересовать только один из срезов этой объемной проблемы, а именно, так называемый «субъективный фактор». Вл. Соловьев, рассуждая по поводу извечного вопроса русской интеллигенции «Что делать?», отмечал, что во всяком деле, кроме конечной цели самого действия, огромное значение имеет вопрос: «Готовы ли сами делатели?», подчеркивая, что плохой и неподготовленный работник может погубить самое благое дело. Поэтому не последнюю роль в процессе возрождения вузовской науки играет и внутренняя мотивация самих участников образовательного процесса – студентов и преподавателей. Ситуация здесь выглядит непростой, поскольку кроме «формальных» сложностей, связанных с загруженностью преподавателей, некоторых проблем с материально-технической базой, есть еще и серьезная содержательная проблема. Наука, по определению, направлена на творческий поиск, новизну, «небывалое». Система образования, наоборот, должна нести в себе здоровую долю консерватизма, чтобы обеспечить преемственность и качественность трансляции знания, уже накопленного культурой. Возможно ли совмещение этих интенций? Вопрос можно сформулировать и иначе: нужна ли научная новизна в учебном процессе? В какой-то степени каждый преподаватель решает его для себя сам, но, несомненно, общая ситуация зачастую складывается не в пользу позитивного ответа. Не претендуя на некий общезначимый рецепт выхода из сложившейся ситуации, хочу обозначить некоторые моменты, опираясь на мнение второго субъекта образовательного процесса – студенческой аудитории. На протяжении трех лет мною проводились письменные анонимные мини-опросы студентов старших (4-5) курсов отделения философии. Студентам предлагалось ответить всего на два вопроса: «Нужна ли науч-

ная новизна в университетских лекциях?» и «Нужна ли научная новизна в курсовых работах»? Следует заметить, что вопросы были сформулированы умышленно «тенденциозно», поскольку изначально было ясно, что не все студенты вкладывают в понятие «научная новизна» адекватный смысл. (Опрос показал, что многие студенты действительно трактуют это понятие предельно широко, понимая под научной новизной и творческий подход, и ссылки на новейшую научную литературу и т.д.) Такая формулировка не просто эксплуатировала привычное словосочетание, используемое в диссертационных работах, но и призвана была выявить степень мотивированности учебы научным результатом. Опрос предполагал развернутые ответы в свободной форме. При всем лексическом многообразии студенты проявили удивительное единодушие в ответе на первый вопрос. Более 90% всех опрошенных положительно ответили на вопрос о необходимости научной новизны в учебных лекциях. Спектр положительных ответов колебался от взвешенных высказываний типа: «Да, несомненно. Университет не только образовательное учреждение. Он еще и учреждение научное. Наука всегда предполагала творческий мыслительный поиск, причем поиск этот должен происходить и в аудиториях. Старый окостеневший материал не способен вызвать творческую реакцию со стороны студента» до радикальных заявлений о том, что «не хотелось бы после окончания университета чувствовать себя «мамонтом» с «мертвыми» научными конструкциями в голове» и максималистских предположений, что это «помогает решить проблему кризиса образования».

Ответы на второй вопрос, будучи в массе своей положительными, не выглядели столь безапелляционно. С одной стороны, около 85 % студентов подчеркнули, что курсовая работа должна носить творческий характер, иначе в ней «просто нет смысла». Но, с другой стороны, большинство высказывающихся таким образом усматривают основное препятствие творчеству в формальных требованиях, предъявляемых к отчету, т.е. в неких внешних обстоятельствах. Напрашивающийся вывод о том, что студенты гораздо менее требовательны к себе, чем к преподавателям, вряд ли будет самым верным, поскольку мотивированность работы научным результатом не возникает «ниоткуда». Она должна стать естественным результатом целой серии мероприятий, нацеленных на построение жизнеспособной и продуктивной системы «наука-образование». Одним из возможных и, наверное, первых шагов в этом направлении могут стать своего рода «мастер-классы» преподавателей, демонстрирующие научные достижения профессорско-преподавательского состава, в том числе и путем включения их результатов в учебные лекции.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная и образовательная среда является основным источником и базой для реализации стратегии экономического роста на основе знаний, образования. Обладая высоким научным потенциалом, высшая школа должна обеспечивать процессы обновления, происходящие во всех сферах социальной жизни. Поэтому именно высшие учебные заведения должны стать опорой национальных инновационных систем.

Процесс подготовки специалистов с высшим образованием неразрывно связан не только с формированием профессиональных знаний и квалификации, но также с формированием личности, способной нести ответственность за последствия своей профессиональной деятельности, способной самостоятельно осуществлять эффективную инновационную деятельность. Новый тип профессионального специалиста стратегически ориентирован на творчество и инициативу, высокий уровень профессиональной компетентности и мобильности, а также инновативности и инновационной креативности. Необходимость адаптации к новым условиям, выдвигаемым самой жизнью, требует соединения образования с инновационными запросами практики, а это, в свою очередь, требует инновационных изменений в системе самого образования. Именно поэтому стратегической задачей реформы образования является подготовка специалистов «новой волны», способных успешно социализироваться в ситуации «инновационного бума» и быть не только реципиентами текущих нововведений, но и их генераторами.

Таким образом, образование должно реагировать на изменения, происходящие в современном обществе, связанные, прежде всего, с процессами модернизации и инновационным развитием экономики. В связи с этим, ключевым становится вопрос создания современных моделей специалистов с определенным набором конкретных знаний, которыми он должен обладать в зависимости от профиля будущей деятельности. Это требует от специалистов овладения определенным набором компетенций, что и является задачей образования. В этом смысле ключевым становится вопрос создания современных моделей специалистов с определенным набором конкретных знаний, которыми будущие специалисты должны обладать. Стоит вопрос создания учебно-методических материалов, соответствующих по форме и содержанию требованиям современной практики и научной теории. Является актуальным требование междисциплинарной подачи материалов в образовательном процессе. Вероятно, именно такая установка предопределил профессиональную мо-

тельность, даст возможность комплексной оценки и решения проблем профессиональной практики. Междисциплинарность лекционных курсов обеспечивает системность в презентации проблем, новые возможности и перспективы не только для их практической апробации и реализации на практике, но и для их теоретического обоснования.

Инновационная практика требует умения ориентироваться в ней. С этим связано требование проблемного изложения материала и акцентуация возможностей инновационной профессиональной деятельности. Это позволит ориентировать будущих специалистов на использование новых подходов в решении профессиональных проблем, обоснование новых возможностей в их интерпретации, диагностике и прогнозировании.

Требует изменения и методика подачи лекционного материала, организации семинарских занятий и контролируемой самостоятельной работы со студентами. На первый план здесь выходят групповые дискуссии, организация учебных тренингов и видео-тренингов, проблемных дебатов, учебных «фокус-групп» по проблемам, деловых игр. Форма контроля знаний студентов должна быть средством активизации аудиторной и самостоятельной работы студентов. Стимулирует инициативу в этом ключе использование интерактивных форм контроля знаний (тестирование, видеоконференции, метод портфолио, использование кредитно-модульных и модульно-рейтинговых систем). Фактором повышения качества и инновационной креативности высшего образования является обеспеченность учебного процесса дидактическими, методическими материалами, учебниками и научной литературой. Нужно помнить, что взаимосвязь и взаимообусловленность образовательных и инновационных процессов выводит на разработку образовательных стандартов, систем управления качеством образования, обеспечение международного сотрудничества как для студентов, так и для преподавателей.

Можно утверждать, что система вузовского образования создает условия, базу для развития творческого инновационного потенциала, направленного на дальнейшее разработку и реализацию программ социального развития только при условии, с одной стороны, использования инновационных и креативных методик и практик обучения и воспитания, а с другой – при условии создания материально-технической базы, государственной поддержки науки и образования, стимулирования и мотивации профессиональной деятельности педагогических кадров.

УЧЕБНОЕ ЗАДАНИЕ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В последнее время в отечественной педагогической литературе появилось множество работ, посвященных рассмотрению самых различных аспектов стратегии активного обучения. Педагоги-новаторы пишут о необходимости пересмотра традиционных оснований образовательной системы нашей страны на всех ее уровнях. И с ними трудно не согласиться, особенно если учитывать тенденцию к гуманизации и гуманитаризации современного образовательного процесса, главным «агентом» которого выступает уже не столько педагог, сколько сам учащийся. В связи с этим, суть процесса обучения представляется не просто в передаче знаний от учителя к ученику, а в создании необходимых условий для самостоятельного конструирования этих знаний учащимися. Очевидно, что способствовать конструированию знаний учащимися, организовывая многостороннюю коммуникацию, гораздо сложнее, нежели монологично транслировать эти знания, попеременно выступая в традиционной роли то «репродуктора», то «контролера» знаний. В результате многие начинающие педагоги, отважившиеся на использование активных методов в рамках своих учебных курсов, к коим принадлежит и автор данных тезисов, сталкиваются с массой трудностей, связанных с недостатком материальных ресурсов в вузе для организации занятий; с невозможностью эффективного использования активных методов в многочисленных аудиториях; с отсутствием необходимого времени для подготовки занятий и анализа их эффективности в связи с большой аудиторной и внеаудиторной нагрузкой в течение учебного года; с необходимостью преподнесения большого объема учебного материала в сжатые сроки.

С первыми тремя трудностями, которые носят объективный характер, каждый отдельный преподаватель справиться не в силах. Что же касается последней, связанной с необходимостью преподнесения большого объема учебного материала в сжатые сроки, то здесь проблему разрешить можно, по крайней мере, смягчить ее, приложив для этого ряд довольно серьезных усилий, направленных на более тщательную разработку учебных заданий. Именно это, на наш взгляд, позволяет оптимально распределить как свои усилия, так и усилия студентов в рамках учебного курса.

По своей сути учебное задание представляет собой «интеллектуальное пространство», в пределах которого реализуется ее решение. Учебное задание является «мощным» средством стимулирования и управле-

ния когнитивной активностью учащихся. Опираясь на таксономию учебных задач российского психолога Д. Толингеровой, мы выделяем четыре основных вида учебных заданий.

1) Учебные задания, вызывающие репродуктивные операции мнемического характера, предназначенные для закрепления материала. Задания по узнаванию, воспроизведению отдельных фактов, чисел, понятий, текстов, а также задания по конспектированию содержания лекций.

2) Учебные задания, диагностического типа, служащие для проверки знаний и умений. Задание по индукции, дедукции, верификации, аргументации, по разработке обзоров и отчетов.

3) Учебные задания, требующие сложных мыслительных операций с данными. Задания по интерпретации, обоснованию, по сопоставлению и различению, по распределению (категоризация и классификация).

4) Учебные задания, активизирующие продуктивные мыслительные процессы учащихся, в частности, творческое мышление, устремленные к организации и разделению труда при их решении. Задания по практическому приложению теоретических знаний, по обнаружению каких-либо явлений или тенденций на основании собственных наблюдений и размышлений, по решению проблемных задач и ситуаций, по выявлению взаимоотношений между фактами, задания по абстракции, конкретизации и обобщению.

Первые два типа заданий будем условно считать «простыми», они, как правило, являются короткими и по своему объему, и по времени, требующемуся для их выполнения. Последние два типа заданий будем считать соответственно «сложными», они более объемны и на их выполнение требуется гораздо больше времени. К разработке учебных заданий третьего и четвертого типа необходим особенно тщательный подход, так как именно от этого зависит качество и продуктивность результатов их выполнения. Здесь ошибка обходится и для преподавателя, и для студентов слишком «дорого», имеется в виду не только потеря драгоценного времени, но и напрасная трата умственных и физических усилий.

Преподаватели часто сталкиваются с ситуацией, когда учащимся необходимо освоить большой объем учебного материала в сжатые сроки. Обычно педагоги решают эту проблему, перекладывая всю работу по поиску, систематизации, обобщению и представлению этого материала на себя. Результат, как правило, оставляет желать лучшего, так как согласно многочисленным исследованиям человеческого восприятия, даже если преподаватель будет использовать презентационные средства Power Point, самые прилежные учащиеся смогут усвоить только 50% того, что увидят и услышат на занятии. Учитывая то, что учебные задания являются «мощным» педагогическим средством обучения, гораздо эффективнее работу по поиску, обобщению и представлению учебного мате-

риала распределить равномерно между педагогом и учащимися с помощью «сложных» учебных заданий, обязательно учитывая при этом основные принципы их формулировки.

И. М. Клецкова

СТРУКТУРЫ УСЛОЖНЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ СЕМИНАРСКОГО ЗАНЯТИЯ

Каждый преподаватель, проработавший в вузе хотя бы непродолжительный период времени, невольно начинает задаваться вопросом о том, во имя чего, собственно, он занимается преподавательской деятельностью. Чтобы сеять разумное, доброе, вечное? Для удовлетворения личных амбиций и реализации властных инстинктов? При моем богатом опыте общения с коллегами нередко встречается ответ, в котором распознается хрестоматийное нежелание определить мотив собственной деятельности, когда преподавательская деятельность превращается в повседневную рутину, цель которой – получение преподавательского жалования. При этом вузовский преподаватель превращает свою работу в эдакий изощренный технологический процесс, позволяющий относиться в своей деятельности принципиально отстраненно. К сожалению, оценивая продуктивность той или иной методической инновации, предлагаемой некоторыми коллегами, приходишь к печальному выводу о том, что видишь очередной любовно усложненный механизм для совершенствования пыточного процесса, целью которого является плохо замаскированное принуждение к научению. Что и говорить, педагогическое насилие – необходимый компонент процесса образования. Но для меня важно понять, насколько реальна в педагогическом процессе возможность получения «удовольствия от текста», причем удовольствия, получаемого всеми сторонами процесса обучения в вузе.

Конечно, у любого преподавателя есть греющие его душу воспоминания об необыкновенных студентах, замечательных студенческих группах, фантастических курсах. Для меня – это опыт последних полутора лет работы, когда я преподавала курс культурологии совершенно уникальным студентам нашего факультета, при этом классические академические отношения переросли в отношения профессионального сотрудничества и сотворчества – в том числе, и во внеучебной деятельности. Именно работа с этими студентами позволила мне почувствовать острую разницу между работой академического семинара и деятельностью свободного творческого семинара, коим, по сути, и является наш дискуссионный клуб. Но возможно ли совершить трансформацию рутинного обра-

зовательного процесса в явление сотворчества, характеризующегося взаимной заинтересованностью в процессе и результатах обучения? Стратегии современного образования, которые ставятся сейчас во главу угла в вузовской педагогике, предполагают, что мы должны работать не столько для того, чтобы передать студентам некоторую совокупность знаний и проверить степень их усвоения, сколько для того, чтобы предложить студентам модели приобретения знания, стратегии поиска нового знания, методологические навыки интерпретации полученной информации.

Лучшим студентам старших курсов отделения философии и социологии мной было предложено осуществить опыт совместной деятельности при проведении семинарских занятий по курсу культурологии. Важнейшей *целью* предлагаемой стратегии было создание атмосферы творческого освоения академических проблем, которые предполагают не только экспликацию и реконструкцию базовых смыслов текстов, но и свободную их интерпретацию, расширение диалогического пространства семинара. Изначальная *гипотеза*, которую я сформулировала для себя и моих студентов, была такова: активное участие студентов-модераторов в подготовке и проведении семинаров позволит разрушить привычную дихотомию отношений, характерную для смыслового пространства семинарского занятия (при этом следует оговорить, что мною на протяжении нескольких лет активно использовались самые разнообразные методики проведения семинарских занятий).

Собственно, основное формальное изменение в предлагаемой мной модели коснулось изменения конфигурации взаимодействия внутри семинара – посредством введения студента-модератора как принципиально новой смысловой единицы в пространстве семинара. Фигура *модератора* приобретает особое значение в связи с выбранной стратегией. Следует говорить об особенном психологическом воздействии, которое оказывает студент-модератор на студенческую аудиторию. Прежде всего, нетривиальность задачи, которую выполняет студент старших курсов, создает у студенческой группы, пусть даже в имплицитной форме, представление о некотором новом горизонте студенческих возможностей, в том числе, и собственных. Ведь студент-модератор – это новая социальная роль и измененный социальный статус. При этом модератор рассматривается как полноценная, весомая фигура диалогического пространства семинара, которая является вовсе не «мальчиком, подносящим мячи», а личностью, генерирующей смыслы, предлагающей модели интерпретации, провоцирующей дискуссии не только в привычном направлении преподаватель-студенческая группа, но и имеющая собственный вес и голос в паттерне модератор-преподаватель. Второй психологический нюанс, возникающий в аудитории по отношению к модератору – попытки оспорить его статусные позиции. Но поскольку прямая негативная реакция – запреще-

на по условиям игры – невозможна, то она трансформируется в стремление к конкуренции, которое и провоцирует аудиторию на интеллектуальное противостояние.

Следует отметить, что выбранная стратегия – чрезвычайно «энерго-емкая» и трудоемкая, если сравнить ее с традиционными обучающими моделями. Успех занятия возможен лишь в том случае, если между преподавателем и студентом-модератором возникает уровень понимания и такой уровень взаимодействия, когда важнейшим критерием качества отношений является взаимное доверие – как в вопросе о профессиональной компетенции, так и в личностном отношении. Поэтому имеет смысл говорить о том, что остается за пределами пространства семинара – о содержательной и организационной подготовке к нему. Следует отметить, что практически все организационные этапы подготовки к семинарским занятиям и определение смысловых доминант – результат долгих совместных обсуждений, создания моделей взаимодействия и последующих их корректировок. При этом наиболее успешно реализуется задача междисциплинарного взаимодействия, поскольку к четвертому курсу студентам становятся очевидными смысловые лакуны, образовавшиеся в их профессиональной подготовке, которые могут быть восполнены при выборе той или иной интеллектуальной традиции и специальных текстов для обсуждения на семинарском занятии. Благодаря студентам-модераторам становится возможной реконструкция смысловых коннектов между темами, изучаемыми в курсе культурологии, и проблемами, актуализированными в ходе изучения специальных (скажем, социологических) дисциплин.

На этапе подготовки к семинарскому занятию происходит определение смысловых доминант изучаемого курса. Каждому из участников проекта должна быть совершенно очевидна стратегия разворачивания основных смыслов курса, логика преемственности между темами дисциплины, «точки бифуркации» в стратегиях изучения культуры. При этом важна реконструкция генетических линий, определение степени возможных смысловых редукций, выделение тем, наиболее значимых с точки зрения особенностей специальности, для которой читается курс. Очень четко определяются стратегические и тактические цели, как всего курса, так и отдельного семинара. В пределах одного семинарского занятия жестко фиксируются исходные позиции анализа проблемы, основные смысловые акценты и промежуточные выводы, четко определяется цель. Оговариваются временные рамки вступительной и завершающей, итоговой части семинара. Обдумываются наиболее целесообразные формы частных методик (например, применяемый нами метод проектов, составления глоссария, назначения скрипторов по проблемам и др.).

Однако созданная схема взаимодействия становится хотя бы потенциально возможной потому, что ей предшествует очень долгий период совместного содержательного обсуждения самого разнообразного спектра тем, благодаря которому и возникает то, что делает работу такого рода реальной – профессиональное и личностное доверие. Такого рода доверие основывается на эквивалентном понимании ответственности поступка, поскольку ответственность здесь осознается через причастность событию, понимаемому не как одномоментный акт совместной деятельности, а, скорее, как пребывание в едином ценностном смысловом поле. Семинар, пространство которого (имея в виду цели, нами же поставленные) не может быть алгоритмизировано, а предполагает – в идеале – создание атмосферы творческого обсуждения проблем, усложняет узнаваемую архитектуру диалогического взаимодействия: я-для-себя, другой-для-меня и я-для-другого, превращая ее в событие полилога. При этом, конечно, с необходимостью должна быть решена проблема ценностного статуса каждого студента из студенческой группы – насколько ответственной для них самих является их собственная позиция в заявляемой нами структуре взаимодействия. Возьму на себя смелость утверждать, что в сознании многих студентов происходит трансформация представлений о собственной роли и месте в процессе образования. Более того, можно говорить и о формировании у части студентов личностного, пристрастного и неотстраненного отношения к проблемам, эксплицируемым на занятиях.

Разворачивание пространства полилога реализуется тогда, когда подготовленная схема экспликации темы семинара приходит в столкновение с живой тканью межличностного взаимодействия. Странно было бы предположить, что семинар, который задумывается как пространство свободного обсуждения, будет отстраиваться в жестком соответствии с теми алгоритмами, которые были разработаны заранее. И для преподавателя, и для студента-модератора важно преодоление охранительной – по отношению к выстраданным схемам – стратегии поведения. Конечно, схема, плод долгих совместных интеллектуальных усилий – это «родное дитя», на защиту которого хочется броситься с энтузиазмом, достойным лучшего применения. Но если нам важно, а нам это важно, мы заявляем это изначально, преодолеть стандартную вопросно-ответную форму общения, где существует изоморфное соответствие между вопросом и ответом, тогда мы должны услышать иные смыслы и признать, что единственно возможной стратегией может быть стратегия совместного смыслопорождения. При этом все стороны, участвующие в семинарском занятии, имеют равные шансы на предоставление собственной версии интерпретации проблемы.

И еще о некоторых результатах выбранной нами стратегии, которые можно было бы назвать периферийными, если бы не их особая значимость в контексте реалий подготовки вузовских педагогических кадров. На мой взгляд, это действительно работающая модель, которая может стать наиболее эффективной при подготовке специалистов-преподавателей для вузов. Такого рода взаимодействие с лучшими студентами-старшекурсниками позволяет им увидеть сущность педагогического процесса изнутри, оценить его целостную структуру, оптимизировать модели собственной педагогической деятельности. Студент-модератор приобретает неоценимый опыт диалогического взаимодействия и партнерских взаимоотношений. Происходит принципиальный качественный рост в умении эксплицировать собственный интеллектуальный потенциал и изменять конфигурацию накопленных знаний, проявлять гибкость мышления, и, осознавая собственное несовершенство, совершенствоваться и как личность, и как студент, «предположительно преподаватель».

А. Т. Павлова

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ

Одной из центральных проблем современной образовательной системы высшей школы является развитие творческого потенциала студентов.

Современное белорусское общество, переживающее весьма сложный период трансформации, требует эффективного функционирования системы высшего образования, от которого во многом зависит, какое место займет Белоруссия в быстро меняющемся мире.

Современные образовательные технологии строятся на сочетании активных форм обучения (лекций-бесед, деловых игр, дидактических тренингов и практикумов) с самостоятельным освоением студентами материала. В задачи преподавателя входит руководство самообразованием студента. Педагог помогает студенту ориентироваться в литературе, в решении сложных проблем. Большую роль в развитии креативных способностей у студентов играют семинарские занятия. Существуют два способа конструирования семинарского занятия: традиционный и инновационный. Традиционный подход представляет преподавателя как активное звено, а студента – как пассивное. Такое семинарское занятие имеет свои плюсы, это, прежде всего, доскональная проработанность изучаемого материала. Однако на сегодняшний день его использование

не имеет масштабного эффекта, так как студент не уверен в востребованности собственных знаний, их конкурентоспособности.

Процесс демократизации современного общества, включение Беларуси в общемировую рыночную образовательную систему вынуждают при подготовке специалистов высшей школы увеличивать значимость человеческого фактора: учитывать в учебном процессе необходимость повышения конкурентоспособности личности. В том числе, и на семинарских занятиях. Студенту на семинарских занятиях по философии необходимо помочь выработать собственное критическое восприятие аналитики общества, социальных связей и процессов, функционирования социальных институтов.

Для улучшения качества образования необходимо учитывать общие изменения парадигмы в отношении знаний. Традиционная образовательная система недостаточно полно учитывает сущностную характеристику социального механизма смены поколений. Образование сегодня все больше принимает форму договорных (рыночных) отношений по поводу определенного знания, применимого в конкретных условиях. Знание, предлагаемое современному студенту, должно быть прагматическим, лаконичным и завершенным.

Новые образовательные системы, в подавляющем своем большинстве обращены в прошлое. Приспосабливая «старое» содержание к принципиально меняющимся условиям, можно лишь «догонять» изменяющуюся социальную действительность. Необходимо переходить к «опережающему» характеру действия образовательных систем, их переориентации с усвоения прошлого на возможности проектировать будущее, конечно же, на основе восприятия всего предыдущего.

В условиях социокультурной трансформации общества свою новую миссию образование может выполнить лишь в случае самоизменения. Задача состоит не в том, чтобы найти готовый ответ, но суметь увидеть проблему, поставить вопрос и самостоятельно решить его. От объясняющего образования, как это было в традиционной системе, следует перейти к смысловому, понимающему, развивающему. Обозначилась тенденция увеличения дистанции между инновационными образовательными проектами, недостатка в которых нет, и возможностями их реализации в образовательной действительности. Студента следует не запугивать и загружать, а заинтересовать путем разрешения той или иной проблемы, поиска новых способов действий, а поиск – компонент процесса творческого решения. Исследовательский метод предполагает построение обучения наподобие процесса научного исследования в упрощенной, доступной студентам форме. Прежде всего, необходимо четко определить цель занятия, выявить ядро проблемы, подлежащее исследованию. На основе этого выдвигается несколько противоположных гипотез. Важ-

ная особенность исследовательского метода состоит в том, что в процессе решения одних проблем постоянно возникают новые.

Исследовательский метод в обучении лишь в какой-то мере имитирует процесс научного исследования. Во-первых, учебные проблемы для науки не являются новыми, но они новы для студентов. Путем исследовательского метода студенты подводятся к самостоятельному открытию того, что в науке уже давно известно. Учебное исследование ведется студентами под руководством преподавателя. Эта помощь должна быть такой, чтобы студенты считали, что они самостоятельно достигли цели. Бесспорно, требования к преподавателю, как профессионалу резко возрастают, увеличивается объем его подготовительной работы. Потраченные усилия оправдывают себя. Семинар, проведенный на основе инновационного подхода, усиливает диалоговое начало в воспитательном процессе. Возникает вопрос: как этого добиться?

Прежде всего, следует обратить внимание на подготовительный этап – разработку плана проведения семинарского занятия. Время проведения занятия делится на три этапа: первый – подготовительный, второй – формулировка проблемной ситуации и ее решение, третий – заключительный. На подготовительном этапе преподаватель объясняет группе цели и задачи семинарского занятия, характеризует проблему, а студенты с помощью разнообразной техники коммуникативных игр включаются в процесс обучения. На этапе решения проблемной ситуации допускается использование различных методов подачи информации: сообщения, доклады, рефераты. Главное условие – студенты, разрешая проблему, должны четко осознавать многоплановость ее разрешения. Задача преподавателя – предотвратить скатывание студенческой аудитории к пустословию. Преподаватель должен умело направлять участников дискуссии, лаконично и аргументировано доказывать свою точку зрения. Существует несколько способов вовлечения всех членов аудитории в активную работу. Наиболее продуктивен метод контрастирующих вопросов, предполагающих альтернативные решения. Преподаватель предлагает различные варианты решения проблемы. Можно заранее подготовить два-три небольших доклада с противоположными взглядами на одну и ту же проблему. И совсем не обязательно стремиться выработать единое мнение. Важно, чтобы доказательства избранной точки зрения были вескими, аргументированными. Во-первых, проявит себя группа докладчиков, которая, проштудировав дополнительную литературу, презентует аудитории собственную аргументированную систему доказательств; во-вторых, большинство студентов, дав оценку услышанному материалу, примет участие в дискуссии; в-третьих, будет принято единое мнение группы и показан механизм его достижения, технология согласования; в-четвертых, учебная аудитория самостоятельно найдет правильное решение.

Однако, не всякая проблемная ситуация порождает процесс мышления. Он не возникает, когда поиск путей разрешения проблемной ситуации непосилен для студентов на данном этапе обучения в связи с их неподготовленностью к необходимой деятельности. Это важно учесть, чтобы не включать в учебный процесс слишком сложные задачи.

Несмотря на явные достоинства, обучение не может строиться целиком как проблемное. Для этого потребовалось бы много времени. Обычно на семинарское занятие выносятся одна-две проблемные ситуации.

Третий этап исследовательского метода семинарского занятия – подведение итогов. Преподавателю важно оценить вклад каждого студента в проведенную дискуссию, иногда даже небольшие замечания студентов бывают очень важными и ценными. Считаю, что лучше переоценить вклад того или иного студента в работу, чем недооценить его. Важно, чтобы студент испытал радость открытия, поверил в свои силы, тогда он смело идет на поиск решения новых задач.

И. Г. Тихонова

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Общеизвестно, что личностно-ориентированный подход в профессиональном становлении студентов университета – одна из наиболее широко обсуждаемых в современной педагогической теории и практике проблем. Однако, как показывают наши исследования, здесь остается немало неоднозначного и противоречивого и, прежде всего, в сфере научных данных и выводов о критериальном аппарате этого уникального педагогического феномена современности.

На наш взгляд, сущностная составляющая критериальности в оценке профессионального роста студентов в системе его личностно-ориентированного обучения и воспитания находит свое выражение в следующем:

- индивидуально-личностной ориентации на каждого студента в процессе обучения;
- индивидуально-личностной ориентации каждого педагога университета на самого себя и свои возможности;
- индивидуально-личностной ориентации на решение педагогических задач, возникающих в процессе педагогического взаимодействия, а также специфике и особенностях самих ситуаций педагогического взаимодействия.

Словом, основу критериального подхода в личностно-ориентированной педагогике, по нашим данным, составляет стратегия педагогического взаимодействия преподавателя и студента, выражающаяся в отношении к студенту как субъекту собственного профессионального роста; ориентации на развитие его личности; создании условий для самореализации и самоопределение будущего специалиста; установлении субъект – субъектных отношений в профессиональной подготовке студентов в университете.

Речь идет о равенстве в общении и партнерстве в совместной деятельности как основном направлении формирования профессиональной педагогической идеологии в системе современного университетского образования.

Однако научный анализ учебно-воспитательного процесса вузовской подготовки молодых специалистов показывает, что ее реализация в педагогической практике идет с большим трудом. Преподаватели современную педагогическую идеологию в контексте личностно ориентированного обучения, как правило, понимают и принимают, однако весьма медленно, а порой с ошибками, перестраивают свою профессиональную деятельность. Это связано, прежде всего, с тем, что часть из них недостаточно владеет механизмами субъект – субъектного взаимодействия со студентами на основе диалога, углубления содержания совместной деятельности, взаимного понимания и педагогической поддержки.

С этой точки зрения, в разряд первостепенных задач выдвигается задача формирования коммуникативной культуры педагога университета, овладения им коммуникативными умениями и способностями, а также многообразным арсеналом критериального подхода в современной педагогике.

Категория «критерий» в ее общепедагогической трактовке – это признак, на основании которого производится оценка педагогического процесса. Есть все основания считать, что критерий эффективности личностно ориентированного обучения в классическом университете представляет собой объективные, сравнимые показатели и оценки профессионального мастерства педагога, обладающие устойчивостью на определенном отрезке времени.

В нашем представлении, в понятийном аппарате критериального подхода личностно ориентированной педагогики в контексте ее измерений имеет место самостоятельность в профессиональной деятельности; профессионально-ориентированное мышление; культура педагогического труда; творческое отношение к решению педагогических задач; ответственность за выполнение профессионально-педагогического долга и ряд других.

С учетом подобного представления сущности критериальности в оценочной системе личностно ориентированного обучения в вузе большинство теоретиков педагогики подмечают следующие его достоинства перед традиционным подходом:

- обучение студентов путём вовлечения в творческий учебный труд всех;
- учение приносит радостное чувство успеха и умственное развитие в профессиональном становлении;
- педагог выполняет роль предметника, и он со студентами идёт к творческому познанию будущей профессии;
- педагог обращается со студентами по принципу уважительного профессионального сотрудничества;
- каждый студент на каждом модульном отрезке профессиональных знаний получает оценку своего труда;
- педагог позволяет себе опережать время, отведённое на изучение блока знаний, работает в режиме рабочей программы;
- учебная группа, курс становятся источником творчества, трудолюбия, высокой самооценки в профессиональном развитии;
- переход на многоуровневую профессиональную подготовку, многообразие образовательных программ;
- использование идей проблемного, обобщающего обучения с мультимедийным сопровождением;
- интерактивные методы обучения, учебные коллоквиумы, дискуссии, педагогические эссе.

Словом, критериальный подход к оценке эффективности личностно ориентированного обучения означает глубокое и всестороннее использование в практике вузовской работы идей «гибкой педагогики», отвечающий требованиям дидактических реалий XXI века.

Л. Г. Титаренко

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ АКТИВИЗИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА НА КОНТРОЛИРУЕМЫХ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО СОЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Поиск наиболее эффективных, инновационных форм, методов, образовательных технологий, которые можно было бы успешно использовать в процессе преподавания в вузе, всегда актуален. От творческого потенциала самих преподавателей и их умения развивать творческие способности студентов во многом зависит, насколько успешно произой-

дет профессиональное становление студентов, а также их воспитание и личностное развитие в вузе. Вряд ли можно даже теоретически вообразить педагога, который использует инновационные формы на лекционных занятиях, но обходится без таковых вне аудитории, организуя самостоятельную контролируемую работу студентов и контроль над их знаниями. Творческое воздействие преподавателя на студентов оказывается многоплановым и многоканальным.

Остановимся на некоторых эффективных формах и методах активизации творческого потенциала студентов в процессе организации КСР по социальным дисциплинам, которые были проверены автором на практике, давали высокий результат в накоплении знаний, и которые могут использоваться другими преподавателями. Особое внимание мы уделяем формам организации контролируемой самостоятельной работы студентов, так как они по-прежнему остаются в поле пристального внимания педагогов и требуют совершенствования, дабы не превращаться в рутинные процедуры традиционной проверки знаний.

Главная цель всех форм и методов организации контролируемой самостоятельной работы студентов – расширение базы профессиональных знаний студентов, обучение их творческому поиску посредством информационных технологий, приобщение к научной работе. Конечно, не все студенты ориентированы на будущую научную работу, однако определенные навыки научного исследования должен получить каждый. С учетом уровня заинтересованности студентов в будущей профессии, преподаватель может подбирать самостоятельные задания разного уровня сложности. Можно рекомендовать шире использовать переводы оригинальных источников: текстов, которые содержательно полезны студентам, но пока еще не переведены на русский (или белорусский) язык. Такие переводы фрагментов практикуются во многих европейских университетах по социальным наукам и философии: в зависимости от тех языков, которыми владеют студенты, им предлагается перевести фрагмент текста, дать к нему комментарии, а затем представить текст в аудитории для всей группы. Роль преподавателя сводится не только к контролю, но и помощи студенту в работе с научной терминологией, адекватной формой представления текста, а потом и к оценке качества перевода и усилий студента в целом. Поскольку у опытного преподавателя всегда найдется в базе данных достаточное количество как «легких», так и «трудных» для перевода текстов, постольку можно обеспечить равномерную «загрузку» студентов этим видом деятельности. Можно предложить создание базы данных переведенных текстов, чтобы последующие группы студентов могли на практике воспользоваться наработками, сделанными их коллегами-студентами под руководством преподавателя.

Другой эффективный метод самостоятельной работы – изучение первоисточника (на русском языке) с проверкой знаний во время занятий. Для этого можно использовать компьютерные технологии: подготовить тест по прочитанному студентами материалу и предложить студентам на него ответить, работая за компьютером. Конечно, условие использования данного метода проверки знаний – обеспечение всех студентов доступом к компьютеру в ходе проведения КСР. Если это затруднительно, можно отпечатать тестовое задание на бумаге, а затем предложить студентам. Практика свидетельствует, что даже если разрешить студентам пользоваться при этом текстами, поисковая работа приносит значительный результат: работая самостоятельно, студенты больше запоминают, чем при традиционных методах проверки знаний. В последующей работе преподаватель может включать вопросы, раскрывающие содержание изученных текстов первоисточников, в список вопросов к зачету, экзамену, а также использовать их при проведении традиционной контрольной работы студентов в аудитории.

Можно предложить некоторые новые способы развития творческого потенциала наиболее подготовленных студентов. На наш взгляд, способом развития мышления и активизации интереса студента к научной работе является его приглашение на научный семинар профессорско-преподавательского состава. Конечно, такое приглашение осуществляется индивидуально, с учетом интересов студента и темы семинара. Студент становится равноправным участником дискуссии, имеет возможность задавать вопросы докладчику наравне с другими. Участие в семинаре помогает студентам по-новому увидеть «своих» преподавателей, узнать сферу их профессиональных интересов, т.е. повысить уровень коммуникации «студент-преподаватель», переводя ее на более высокий и заинтересованный уровень. После семинара можно предложить студенту рассказать о своем участии в научном семинаре на занятиях в группе, использовать полученные знания для подготовки курсовой работы или выступления на конференции. В любом случае, участие студента в научном семинаре – это «проигрывание» им будущей самостоятельной профессиональной роли, что, несомненно, полезно с точки зрения воспитания будущего специалиста. Развивающий и обучающий потенциал этой неординарной формы трудно переоценить.

Нынешний компетентностный подход к оценке подготовки студентов хорошо совместим с практикой Интернет-заданий, групповых форм самостоятельной учебной работы, а также последующей проверкой выполнения этих заданий с помощью тестов. В том случае, когда студенческая группа очень большая, можно практиковать выборочную проверку заданий (тестирование нескольких студентов на занятии) с последующим разбором ответов для всех студентов. Домашние самостоятельные поис-

ковые задания, выполненные студентами на Интернетe, можно предложить проверить друг у друга самим студентам, что потребует от них дополнительной компетенции по оценке знаний, повысит ответственность в учебе, поможет развить чувство профессионального самоуважения.

С. В. Воробьева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОВОКАЦИОННЫХ ВОПРОСОВ В ДИАЛОГЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ»

Инновационные технологии в учебном процессе предполагают использование новых дидактических приемов. Одним из них является метод неожиданной ситуации, имплицитной провокационным вопросом.

Провокационный вопрос должен включать понятные аудитории имена, но их сочетание должно порождать неопределенную или противоречивую ситуацию, не согласующуюся с ее установками. В этом случае вопрос способен генерировать «эффект неожиданности». Метод провокационного вопроса помогает «подстроить» аудиторию к изучаемой проблеме. Ответ на неожиданную вопросительную конструкцию должен продемонстрировать преподавателю интерес к проблеме и готовность продумать ситуацию (контур обратной связи). Методика провокационных вопросов предполагает их интерпретацию в соответствии со следующей схемой: вопросы явные – скрытые, к решению – к дополнению, открытые – закрытые.

Провокационный вопрос в диалоге «преподаватель – студент» должен быть явным. Это означает, что он должен четко указывать свои предпосылки и требование установить неизвестное. Учебный процесс в целом не исключает наличие скрытых вопросов, которые интерпретируются как вопросы только после анализа их предпосылок. Но для преподавателя может остаться неизвестным, идентифицирована ли некоторая конструкция как скрытый вопрос. Однако провокационный, скрытый в тексте лекции, вопрос может задать студент преподавателю в ходе или в конце лекции. Такие провокационные вопросы неоднозначны. Они не обязательно свидетельствуют о понимании проблемы или о желании узнать больше. Если это действительно провокационный вопрос, то очень часто он «обнажает» желание студента «протестировать» преподавателя или «обнаруживает» привычку студента к резонерству или демагогии. В таком случае вопрос может стать неожиданным не для студента, а для преподавателя. Преподаватель должен быть готов ответить на такого рода вопросы, свидетельствующие, например, о том, что внимание не инертно, но, возможно, рассеянно.

Явный провокационный вопрос реализует одновременно информационную и директивную функции. Направление поиска нужного ответа должно совпадать с необходимым оратору ходом рассуждения и продвижением в теме. При любых исходах необходимо дополнительно объяснить студентам связь провокационного вопроса с изучаемой темой, так как не все могут средствами ассоциативной памяти и слабо структурированными аргументационными ресурсами проследить логику рассуждения преподавателя.

Дидактическая формализация явного вопроса предполагает его интерпретацию как запроса. Под запросом следует понимать требование информации определенного типа, адресованное к человеку как информационной системе. По способу запроса информации провокационные вопросы делятся на вопросы к решению и вопросы к дополнению. Вопросы к решению предполагают выбор одной из предпосылок вопроса. Выбор может быть выбором из двух альтернатив (дихотомия) или большего их количества (политомия). Например: «Верно ли, что до сегодняшнего дня Вы прекрасно обходились без логики?», «Чему Вы больше доверяете в процессе познания: ощущениям, восприятию или представлениям?»; «Чего в Вашей речи больше – простых или сложных высказываний?»; «В Вашей повседневной деятельности Вы больше *делаете что-то* или больше *не делаете чего-то*?»; «Чему Вы больше доверяете – словам или поступкам?».

Провокации, имплицитные вопросы к дополнению, предполагают демонстрацию студентами собственной эрудиции, логической тренированности мысли. Данные вопросы содержат логические операторы «Что?», «Кто?», «Какие?», «Где?», «Когда?», «Почему?» и т.д. и задаваемую ими схему ответа. Например, «Почему высказывание “Если дважды два четыре, то Париж – столица Франции” истинно?».

Методически оправдано различение провокационных вопросов и по другому основанию. Их можно характеризовать не только как вопросы к решению и к дополнению, но и как открытые и закрытые вопросы. Открытые вопросы не лимитируют свободу отвечающего. Они используются для выяснения основных фактов и облегчают коммуникацию. Например, согласно матрице «выслушивания» аудитории А. Айви, открытые вопросы «Что?», «Как?», «Почему?», «Можно ли?» помогают, соответственно, раскрывать факты, чувства, причины и общую картину.

Открытые вопросы мешают детализировать проблему. Поэтому в лекциях следует избегать провокационных вопросов в открытой форме или использовать их с чувством меры. Но на практические занятия это не распространяется. Свободная и непринужденная форма ответа должна приветствоваться.

Закрытый вопрос, напротив, ограничивает ответ. С его помощью можно выявить особые факты и сократить слишком длинные монологи. Закрытыми являются вопросы к решению (дихотомические и политомические). Краткость ответа, являющаяся следствием лимита на свободу в рассуждении, позволяет назвать провокационный закрытый вопрос к решению самым эффективным для построения немонотонного динамичного рассуждения. Закрытый политомический вопрос, – например, «Когда родители просят Вас помочь по дому, какую логическую форму просьбы Вы предпочитаете – конъюнкцию, дизъюнкцию или импликацию?», – предполагает в качестве ответа выбор одного аргумента. Если формулируется открытый вопрос к дополнению – «Почему Вы предпочитаете конъюнкцию, дизъюнкцию или импликацию?», то ответ на него сопряжен не с выбором, а с подбором необходимых аргументов из личного опыта.

Цель применения провокационных вопросов – формирование адекватных представлений о категориально-понятийных структурах теоретического знания, в частности, логики и риторики. В курсе логики формирование представлений о категории «логические отношения» удачно имплицитируется, например, ответом на провокационный вопрос к дополнению «Какие возникают отношения между чашечкой крепкого кофе, опрокинутой Вами, и накрахмаленной скатертью, на которую Вы чашечку опрокинули?». Для формирования понятийных представлений о логической совместимости и логической несовместимости возможны, например, следующие провокационные закрытые вопросы: «Могут ли в природе существовать противоречия?»; «Может ли дважды два равняться трем?» и др. Для иллюстрирования значения дефиниции в практике рассуждения задается неожиданный вопрос: «С какой целью в Бресте был расквартирован конвойный батальон НКВД в 1941 г.?» Для понимания цели следует знать назначение этого формирования: конвоирование крупных партий заключенных в лагеря. Поэтому дефиниция как идентификация предполагает понимание того, что защитники Брестской крепости – это и был конвойный батальон. В курсе риторики для формирования понятия «образ аудитории» я предлагаю следующие провокационные закрытые вопросы к решению: «Когда я говорю с *вами*, я с *вами* говорю?»; «Индивид получает выгоду от лингвистической традиции или становится ее жертвой?»; «Является ли язык нашим первым переживанием мира?»; «(Перечисление примеров сравнимых множеств) – это различия в восприятии или различия, порождаемые логическими структурами языка?».

Из теории нейро-лингвистического программирования известно, что если «объем информации» аудитории погружается в область сведений, которыми владеет оратор, то общение имеет для погружаемого объема познавательное значение. Однако он рискует оказаться игрушкой в руках

более информированного оратора. Главное не переусердствовать с провокациями. Это может вызвать отторжение аудитории.

В. В. Мицкевич

СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В последнее время в условиях модернизации системы современного образования внимание исследователей сосредоточено, главным образом, на разработке и внедрении способов и методов образования, направленных на формирование и развитие студента как активной личности, ориентированной на самообразование и саморазвитие, на раскрытие творческих способностей и научного потенциала учащегося. Но достижение высоких результатов в процессе подготовки молодых специалистов невозможно без высококвалифицированных преподавателей, так как именно преподаватель является транслятором знаний, специалистом, направляющим и организующим деятельность студентов. Не вызывает сомнения тот факт, что от способностей, знаний, умений, опыта преподавателя во многом зависит успех образовательного процесса. Поэтому проблемы развития личности преподавателя, его педагогического мастерства являются не менее актуальными.

Современная система образования накладывает на преподавателя ряд требований, связанных с необходимостью постоянного повышения уровня профессионального мастерства, саморазвития и самообразования. Кроме того, преподаватель должен справляться с задачами усовершенствования учебных курсов, их дополнения новыми научными разработками, а также внедрения новых форм и методов обучения в образовательный процесс. Все это требует от него больших усилий и временных затрат. В связи с этим представляется важным проанализировать роль и значение социального капитала как одного из факторов совершенствования личности преподавателя, его профессионального мастерства.

Под социальным капиталом понимается сознательное пользование индивида социальными сетями, которые благодаря доверию, общим нормам и правилам становятся средствами достижения поставленных целей. Существует три вида социального капитала: соединяющий, охватывающий и связывающий социальный капитал. Для развития личности преподавателя наибольшее значение имеет соединяющий социальный капитал, так как именно он характеризует связь преподавателя с коллегами по работе. Значение соединяющего социального капитала в повышении педагогического мастерства и профессионализма преподавателя раскрывает-

ся через выполняемые им функции: образовательную функцию и функцию облегчения достижения цели. Использование ресурсов, которые становятся доступными благодаря включенности в социальную сеть, состоящую из преподавателей-коллег и представителей научного сообщества, позволяют преподавателю получить необходимую информацию, узнать о новых достижениях, разработках, инновационных подходах в различных областях науки, обогатить свои знания со значительно меньшими затратами сил и времени.

Несомненно, что наряду с самообразованием, использование ресурсов социального капитала открывает новые возможности для развития творческого потенциала личности преподавателя, повышения уровня его профессионализма и педагогического мастерства.

Л. А. Гуцаленко

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ИДЕНТИФИКАЦИИ И АДАПТАЦИИ СТУДЕНТА

Коммуникативно-образовательная часть социальной среды особо насыщена личностным компонентом. Ни один «грамм» информации (знания) от коммуникатора (преподавателя) к реципиенту (студенту) здесь не функционирует в «чистом» виде. Оно передаётся в более или менее привлекательной «упаковке», которая может соответствовать или не соответствовать качеству «товара». Говоря условно, под упаковкой имеется в виду аура преподавателя: характер, эмоции, этикет, внешность, способности и т.д.

Вместе с тем, в самом первом приближении субъект и объект коммуникативно-образовательной среды могут рассматриваться в основном как абстракции. Сама по себе личность представляет собой совокупность общечеловеческих, родовых свойств, в соответствующей степени персонифицированных, развитых и реализуемых в определённой социальной реальности. Но в качестве реальных субъектов взаимодействия и преподаватель, и студент выступают как единство абстрактных и конкретно-сущностных черт, интегрированных в неповторимой, уникальной индивидуальности.

Именно индивидуальная самоорганизация людей как личностей является осью их активного взаимодействия. Если бы учитель, преподаватель, как индивидуальность, был совершенно безразличен ребенку, подростку, юноше, у кого бы они учились, помимо всего прочего, любить математику, литературу, историю, знание вообще? У кого бы они брали уроки не только по учебным дисциплинам, но и по дисциплине вообще,

уроки гражданской ответственности, чести, достоинства, высокой культуры, интеллигентности? В том-то и секрет преобразования человеческого существа в древнейшем социальном институте просвещения, что его душой являются, как правило, выдающиеся учителя, интеграторы культуры, Прометеи цивилизации.

Откуда берется эта одухотворенная целостность воздействия наставника на своего младшего коллегу? Дело в том, что вершины развития личностно-человеческого потенциала достигает лишь то, что он в результате отбора, переоценки, переработки природного и социального «приданого» (полученного при рождении и в ходе социализации) преобразовывает в присущую только ему телесность, духовность, интеллект, убежденность, ценностную доминанту. Речь идет о сугубо индивидуальной манере мыслить, излагать, интерпретировать не только общий учебный материал, но и важнейшие категории, идеи, придавать им определённую эмоциональную окраску, демонстрировать собственную позицию, даже если она идет вразрез с признанными авторитетами. Причем преподаватель сделает всё это применительно к индивидуальности студента. Мы уже не говорим о способе общения, который также максимально индивидуализирован в контексте общепринятого этикета.

Исходя из этого, люди, оказавшиеся в ситуации необходимого коммуникативного взаимодействия, не просто адаптируются к ситуации и друг другу, но и в результате идентифицируют себя как обучающий и обучаемый. Преподаватель вольно или не вольно вместе со знаниями передает молодежи характерную для него индивидуальную ауру. Его подопечные в соответствующей степени, даже порой и не замечая этого, воспринимают воздействие наставника как целостное познавательно-экзистенциальное явление.

На первый взгляд, в изложенной ситуации противоречия не просматривается. Но если вникнуть в нее, то оно – налицо.

Студент, еще не отвыкший от изучения общих знаний и учителей, как персонифицированного продолжения родительской опеки, вынужден переключаться на постижение фундаментальных, методологически и теоретически оснащённых познавательных блоков. Причем воспринимать их от людей, среди которых немало профессоров, доцентов, академиков, книги которых он встречает в магазинах и библиотеках. Тут есть от чего ступешаться.

Немало трудностей и у преподавателя. Постоянного творческого напряжения требует переключение студента от инертности, пассивного подражания наставнику к деловому, активному вхождению в учебный процесс, выработке самостоятельного способа усвоения знаний, поиск новизны и эффективного их применения в своей будущей профессии. Заодно преподаватель старается привить молодым людям также те качест-

ва (усидчивость, настойчивость, преданность идее, избранной профессии, корпоративно-командный дух научной школы и др.), которые помогли бы им в профессиональной деятельности.

Охарактеризуем кратко отдельные средства, которые, по нашему мнению, способствовали бы выполнению означенной цели. При всей ограниченности преподавательской миссии часто лишь одним учебным предметом, этот последний мало сделать достоянием только памяти, но также мировоззрения, ценностных предпочтений будущего представителя современной цивилизации. Если индивидуальность преподавателя окажется невыразительной, есть опасность, что студент, даже весьма дисциплинированный в лучшем случае ограничится лишь формальным восприятием исходящей от «кафедры» информации. Чтобы не уподобиться неодушевленной «кафедре», преподаватель как минимум, не должен диктовать конспект, за исключением положений классиков и формулировки категорий. К каждой лекции необходим хотя бы один свежий научный факт (положение, подход и т.д.) из нового источника.

Желательно на протяжении всего курса, особенно в его начале, продемонстрировать аудитории активную причастность самого преподавателя к исследованию тех проблем, которые освещаются в курсе. Отсутствие такого научного эффекта простительно учителю средней школы, но не преподавателю высшего учебного заведения, тем более, ведущего университета. Это неизбежно ведёт к отсутствию педагогического эффекта. Слушатель справедливо замечает: стоит ли доверять компетенции специалиста, который всю жизнь пробавляется чужими мыслями. В вузе авторитет педагогический напрямую связан с авторитетом научным.

Следует упомянуть о весьма большой педагогической отдаче метода, который называют «конкретной ситуацией». При этом соблюдаются следующие принципы: партнерские отношения преподавателя и студента; участники обсуждения разделяют групповые ценности их сообщества; эффективнее усваивается учебный материал, поскольку он связан с самостоятельной попыткой студентов решить конкретную задачу.

Можно привести массу примеров дополнительных профессиональных ресурсов, которые содержательно и функционально определяют для преподавателя роль ведущей стороны указанного выше противоречия. Ведомая сторона противоречия – студент. Но его роль ни в коем случае не назовешь пассивной. При всем стремлении идентифицировать себя с преподавателем – своеобразным эталоном человека, интеллектуала и профессионала, студент при этом, не склонен ограничиваться подражанием «кумиру». Идентификацию дополняет весьма напряженная адаптивная деятельность: освоение полученного на занятиях материала и «примерка» индивидуальных особенностей преподавателя (его культуры мышления, общения и т.д.). Адаптивная стадия сменяется адаптирующей

(активностью не только на занятиях, но и в самостоятельной работе в библиотеке, научных кружках, участии в конференциях, конкурсах и др.). Активная фаза адаптации перерастает в инновацию (попытку найти свою нишу в той отрасли знаний, которую представляет преподаватель, заявить о своих достижениях заинтересованной организации, фирме, проявить себя в конкурсной работе, войти полноправным членом в научную школу, созданную наставником и проч.).

В этой стадии противоречие между студентом и преподавателем воспроизводится на новом качественном уровне. Здесь возможны два вектора: дальнейшее взаимообогащение сторон или, наоборот, их острое противостояние. Оно, конечно, редко начинается в студенческую пору. Но и здесь бывают случаи, что студент продвинулся так далеко, что обгоняет остановившегося в своем росте "ведущего" и становится "непослушным" ведомым. Не у всех доцентов и профессоров хватает мужества это признать.

Т. Г. Румянцева

ЗНАЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Значение личностного фактора в преподавании проявляется особенно ярко при изучении курсов философии и социальных наук. Я полагаю (и это будет главным тезисом моего выступления), что попытки отдельных образовательных структур, как, впрочем, и ряда преподавателей, заместить живую фигуру лектора в аудитории то ли техническими (аудио и видео) средствами, то ли различного рода вспомогательными материалами (типа раздачи курсов лекций и т.п.) в принципе не верны и вот почему.

1. Массивы учебной информации, обычно представляемые преподавателем в курсах социально-гуманитарных наук, по своей природе относятся к системам открытого типа, то есть, согласно теореме К. Геделя, они могут быть истинными исключительно в том случае, если они открыты. Поэтому «законченная» абсолютная истина, которую в идеале должен предъявлять преподаватель в каждой лекции, в механически исполняемых курсах (типа видеозаписи), представлена быть не может «по определению». И лектор часто только обаянием собственной личности (открывая «систему» знаний) может прикрывать такого рода «безнадежную» ситуацию, обоснованную К. Геделем.

2. Как это не прискорбно, но до сих пор у нас в стране так и не создана система координат, в рамках которой могло бы быть разработано нечто, хотя бы отдаленно напоминающее государственную идеологию.

Студенты, среди которых высок удельный вес активных пользователей Интернета, нередко превосходят преподавателя по так называемой «тупой эрудированности». Но их внесистемная, акцентированно маргинальная интеллектуальная оснащенность (воплощающая признак всей Сети как таковой) может быть микширована исключительно посредством обаяния личности преподавателя.

3. Не секрет, что большая часть социально-гуманитарных дисциплин построена по модели «вопрошания-ответствования» (М. Хайдеггер, М. Бубер), поэтому изложение даже их пропедевтических оснований немыслимо вне пространства активного живого диалога, чему опять же должно способствовать обаяние личности преподавателя, в самом широком, разумеется, значении этого слова.

4. Не будем скрывать и то, что наши студенты уже давно не являются продуктом унифицированной советской системы (идеологически выдержанная советская семья – унифицирующая средняя школа и т.д.). Это индивиды, сформированные чаще всего вне всяких системных технологий и антропотехник и, как правило, что называется, «без царя в голове». Из этого следует, что преподаватель в аудитории сталкивается с пестрейшим набором самых разных социально-идеологических типажей (от коммунистов до маргиналов и т.п.). Найти здесь минимально приемлемую биссектрису, только и способную обеспечить эффективность учебного процесса, может только обаяние личности преподавателя, его умение отыскать соответствующий подход при осмыслении вопросов изучаемого курса.

5. Образовательный процесс в современных условиях (неважно, в Республике Беларусь, в Евросоюзе или в Бангладеш) происходит на основе противодействия фрейдовскому принципу «свободной ассоциации». Студент, выслушивая преподавателя, актуализирует в своем сознании неподдающийся исчислению объем бессознательных ассоциаций. Соответственно, каким-то образом оптимизировать и упорядочить их (эти ассоциации) с целью решения задач учебного процесса способен опять-таки только преподаватель.

Все попытки обеспечения учебного процесса исключительно путем внедрения и использования только различного рода методических разработок, пусть самых инновационных и, выражаясь на языке студентов, «продвинутых», напоминают мне лично попытку «поверить алгеброй гармонию», минимизировать собственную ответственность преподавателя за конкретные результаты учебного процесса. Ибо ничто не способно заменить личность преподавателя, знающего и любящего свой предмет.

В современной отечественной высшей школе нередко предпочитается избыточно большое внимание уделять подготовке соответствующих бумаг. Рост бумажного оборота никогда и нигде не свидетельствовал,

что качество исполнения того или иного процесса повысилось. Главный акцент в методической работе должен быть сделан, я убеждена, на основе повседневной практики проведения «открытых» лекций и семинаров.

И. И. Лещинская

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ ФИЛОСОФИИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Адаптационный процесс студентов, в особенности обучающихся на философском отделении, можно представить в виде двух форм, соответствующих двум этапам его реализации. Первая форма – это опосредованная адаптация, которая осуществляется в контексте образовательного процесса, где в качестве посредника для профессиональной адаптации, во-первых, выступает само философское знание, персонифицирующее собой личность конкретного мыслителя, во-вторых, посредником является преподаватель. Вторая форма – непосредственная адаптация, осуществляемая в реальной профессиональной деятельности после завершения обучения. Вне всякого сомнения, эти две формы теснейшим образом взаимосвязаны, что весьма наглядно демонстрирует процесс подготовки студентов-философов.

В последние годы становится все более заметным то обстоятельство, что среди студентов, поступивших на философское отделение, количество пребывающих в достаточно высокой степени неопределенности относительно своей будущей профессии, постоянно увеличивается.

Постепенное снятие этой неопределенности совершается в процессе обучения, начиная с первого курса. Прежде всего, возможность перехода неопределенности к различным формам определенности связано с освоением, интериоризацией огромного арсенала знаний и умений, это так называемый информационный аспект профессиональной адаптации, в отношении которого следует отметить ряд специфических факторов.

Во-первых, специфичность самого знания, объективированного в философских текстах, от усвоения которых зависит будущая профессиональная состоятельность. Богатство этих текстов метафорически может быть передано как «неисчерпаемость вширь» (их количественное многообразие, приближающееся к бесконечности) и «вглубь» (их бесконечная содержательно-смысловая сложность).

Во-вторых, специфичность способов и форм освоения этого знания. Этот процесс, как правило, требует регулярных, продолжительных и весьма напряженных интеллектуальных усилий, что отнюдь не гаранти-

рует хотя бы относительной степени успеха или удовлетворения как студента, так и преподавателя. Более того, и повторные попытки могут не привести к желаемому результату. Все это может послужить причиной резкого падения интереса к будущей профессии у целого ряда студентов. К счастью, возможна и другая ситуация, когда приобщение к философской традиции работает как мощный фактор профессиональной адаптации (ориентации). Поэтому одной из важнейших задач образовательного процесса студентов-философов является необходимость «привить вкус» к такого рода текстам и научить получать «удовольствие от текста», что предполагает тщательно разработанный педагогический органон и не менее тщательное культивирование желания его использовать.

Философия, на наш взгляд, как никакая другая область знания обладает всеми основаниями и даже, можно сказать, привилегией быть не только профессией, но и призванием одновременно. В самой природе философской деятельности в различных ее проявлениях заложена не только возможность приобретения профессионализма (*ремесло*), но еще в большей степени возможность обретения призвания (*творчество*).

В-третьих, специфичность последствий процесса усвоения философского знания. Разумеется, описание всего многообразия и глубины влияния философского знания на неокрепшие ум и душу наших студентов представляется делом очень сложным, хотя, вероятно, и очень полезным. Кроме того, следует принять во внимание, что с раннего студенческого возраста сами наши обучаемые тоже специфичны, в смысле рельефно выраженной индивидуальности и не менее рельефно выражаемого собственного представления о ней. В силу этого, можно лишь указать диапазон этих последствий от крайнего нигилизма через индифферентизм и умеренные формы реагирования до откровенного фанатизма, порой не столько по отношению к самой философии, сколько по отношению к собственной персоне.

Существует еще один не менее важный аспект адаптационного процесса, который можно обозначит как *коммуникативный*. Прежде всего, это касается характера общения преподавателя и студента во всем многообразии его форм (учебной, научно-исследовательской, воспитательной и т.д.). Преподаватель в этом процессе общения – это не просто тот, кто обучает, это персонификация будущей профессии студента. В силу этого на преподавателе лежит неимоверно тяжкий груз ответственности за последствия осуществляемого профессионального общения. В свою очередь, студенты очень чутко, быстро и вполне адекватно воспринимают и оценивают эту персонификацию со всеми вытекающими последствиями. А последние, случается, не всегда способствуют укреплению веры в правильность профессионального выбора. Особенно это огорчительно, когда студент не интересен и не нужен преподавателю, даже в

той ситуации, когда он достаточно очевидно демонстрирует свой профессионально ориентированный интерес.

«Масла в огонь» разочарования может добавить атмосфера внутри профессионального коммуникативного пространства (общение преподаватель-преподаватель), о специфике которой, как это не печально, студенты зачастую неплохо осведомлены самими же преподавателями. Эта атмосфера порой пугает их своей, мягко говоря, недружелюбностью и не совсем творческим характером.

И, наконец, еще одна проблема, которая затрагивает *социальный аспект* адаптации. Эта проблема артикулируется и порой достаточно болезненно переживается, прежде всего, студентами старших курсов (в нашей ситуации, начиная с третьего курса). Отчасти это результат не совсем удачно реализованной информационной и коммуникативной адаптации, но, на наш взгляд, в большей степени, это результат проекций своей будущей профессии в сферу социальной реальности. Мир высоких ожиданий, порой гипертрофированных, вступает с неизбежностью в противоречие с социальной реальностью во всем многообразии ее аспектов: материальной (размеры зарплаты молодого преподавателя), организационной (количественная и качественная сторона нагрузки, условия труда), психологической (неуверенность в будущем), бытовой. К сожалению, большинство этих проблем находится за пределами компетенции тех, кто осуществляет образовательный процесс, но в их силах подготовить студента к столкновению с ними и попытаться сформировать определенные аксиологические опоры, способные поддержать личность в сложной жизненной ситуации.

Таким образом, опосредованная адаптация, осуществляемая в рамках образовательного процесса, во многом определяет факт возможности наступления непосредственной адаптации, т.е. в реальной профессиональной деятельности. Кроме того, специфика осуществления первой задает продолжительность и характер протекания второй. Это обстоятельство необходимо учитывать в процессе отстраивания образовательных стратегий и технологий их реализации, так как речь идет о центральной фигуре этих процессов – человеке, как в модусе настоящего, так и в модусе будущего.

Учебно-методическое пособие

**Стратегические ориентации процесса
преподавания в современных условиях.**

Материалы

5-ой научно-методической конференции
Факультета философии и социальных наук БГУ
Минск, 21 марта 2008 года

В двух частях
(Часть 1)

В авторской редакции

Ответственный за выпуск А. А. Легчилин

Формат 60+84 / 16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 6. Тираж 50 экз.

Белорусский государственный университет.
Лицензия на осуществление издательской деятельности
№ 0230 / 0056804 от 02.03.2004.
220050, г. Минск, пр. Независимости, 4.

Отпечатано на копировально-множительной технике
факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета
г. Минск, ул. Кальварийская, 9.